

Maria Bertely Busquets

Conociendo nuestras escuelas

6



Conociendo nuestras escuelas

Un acercamiento
etnográfico
a la cultura escolar

María Bertely Busquets

Maestros y Enseñanza
Paidós



En Maestros y Enseñanza se reúnen obras de autores latinoamericanos dirigidas al docente interesado en su propia formación y en el aprendizaje constante sobre la labor educativa.

La etnografía de la educación es un campo reciente y en acelerado crecimiento, cultivado a la vez por antropólogos y sociólogos que por psicólogos y pedagogos interesados en comprender las particularidades de la cotidianidad del salón de clases. En *Conociendo nuestras escuelas* se narra cómo una maestra de jardín de infantes se convierte en etnógrafa educativa y modifica en el proceso su concepción de la enseñanza. La autora sistematizó su amplia experiencia docente, tanto en la enseñanza a niños en preescolar como en la impartición de seminarios, cursos y talleres a normalistas y estudiantes universitarios, a fin de elaborar un método didáctico que ayudará a maestros e investigadores educativos en formación a adquirir habilidades para interpretar la cultura escolar desde un punto de vista etnográfico. Así, el futuro investigador aprenderá aquí no sólo la manera de realizar un protocolo, de plantear las preguntas y delimitar el problema, de seleccionar técnicas e instrumentos, de elaborar registros, de confrontar las conjeturas con la teoría, sino también la respuesta a preguntas como: ¿cómo y por qué hacer etnografía educativa?, ¿qué clase de situaciones significativas nos ayudan a comprender mejor lo que ocurre en las aulas? y ¿cuáles son las dificultades metodológicas que enfrenta el etnógrafo de la educación? En síntesis, el gran propósito que guía esta obra es hacer más grata y amable la interminable tarea de descifrar lo educativo. La socióloga y doctora en Educación María Bertely Busquets es académica en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Hace más de veinte años comenzó su carrera en la enseñanza como profesora de educación preescolar, y hoy en día es una de las etnógrafas educativas con mayor experiencia y reconocimiento en México. Junto con Adriana Robles, es coordinadora del volumen *Indígenas en la escuela* (1997).

ISBN 978-968-853-436-6



9 789688 534366

Últimos títulos publicados

5. Vivianne Hiriart Riedemann, *Educación sexual en la escuela. Guía para orientadores de púberes y adolescentes*
6. María Bertely Busquets, *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*
7. Aurora Elizondo Huerta (coordinadora), *La nueva escuela, I. Dirección, liderazgo y gestión escolar*
8. Aurora Elizondo Huerta (coordinadora), *La nueva escuela, II. Dirección, liderazgo y gestión escolar*
9. Melanie Uttech, *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*
10. Luz María Chapela, *El juego en la escuela*
11. Geraldine Novelo, *Conozcamos a nuestros niños. Del nacimiento a los 6 años. Manual para padres y maestros*
12. ETTY Haydeé Estévez Nénninger, *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*
13. Alicia Venegas, *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*
14. Irena Majchrzak, *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*
15. Miriam Ponce, *Cómo enseñar mejor. Técnicas de asesoramiento para docentes*
16. María Luisa Parra Velasco y Martha Julia García-Sellers, *Comunicación entre la escuela y la familia. Fortaleciendo las bases para el éxito escolar*
17. Ken Goodman, *Sobre la lectura. Una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*
18. Alma Carrasco Altamirano, *Entre libros y estudiantes. Guía para promover el uso de las bibliotecas en el aula*
19. Guadalupe Vadillo, *De maestro a tutor académico. Cuarenta semanas de clases innovadoras y efectivas*

María Bertely Busquets

CONOCIENDO NUESTRAS ESCUELAS

Un acercamiento etnográfico
a la cultura escolar



Cubierta: Ferran Cartes y Montse Plass

1ª edición, 2000

Reimpresión, 2007

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

D.R. © 2000 de todas las ediciones en castellano,
Editorial Paidós Mexicana, S.A.
Rubén Darío 118, col. Moderna, 03510, México, D.F.
Tel. 5579-5113. Fax 5590-4361
e-mail: epaidos@paidos.com.mx
D.R. © Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
Diagonal 662-664, 08034, Barcelona

www.paidos.com

ISBN: 978-968-853-436-6

Impreso en México-Printed in Mexico

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN	11
 Capítulo 1	
SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE UN ENFOQUE	
ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN	17
 Antecedentes	17
Perspectivas epistemológicas en etnografía educativa:	
diversidad de sentidos en la organización del campo	22
Fundamentos de una perspectiva etnográfica en educación:	
niveles de reconstrucción epistemológica	27
Retos epistemológicos del quehacer etnográfico	
en educación	36
 Capítulo 2	
INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN ESCUELAS	
Y SALONES DE CLASES: LA ENTRADA AL CAMPO	43
 Protocolo de investigación, preguntas y dimensiones	
de análisis	44

Delimitación del referente empírico	47
Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación	48
Primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas	54
El proceso de investigación en marcha	55
Capítulo 3	
CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN	63
Documentos etnográficos y seguimiento de un proceso	
de investigación	66
Subrayados, inferencias factuales y conjeturas	72
Categorías de análisis y patrones emergentes	79
Triangulación teórica	80
El texto interpretativo	85
Capítulo 4	
RETOS, SÍNTESIS Y PROPUESTAS EN LA FORMACIÓN DE ETNÓGRAFOS EDUCATIVOS: CONCLUSIÓN	95
Manejo de escalas de generalización	96
Profundización, abstracción y niveles de análisis	97
El etnógrafo como sujeto y objeto de conocimiento	99
Trayectoria académica y formación de etnógrafos educativos	102
Recuento de una trayectoria	104
Formación de etnógrafos en contextos institucionales y profesionales específicos: los maestros frente al grupo	108
¿Cómo formar etnógrafos educativos?	115
BIBLIOGRAFÍA	117

AGRADECIMIENTOS

ESTE LIBRO ES PRODUCTO DE MI TRABAJO en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), creado en 1980 para contribuir a la comprensión de los procesos sociales y culturales en México por medio de la investigación antropológica, histórica y de disciplinas afines. Antecedente del CIESAS, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH), fundado en 1973 por Gonzalo Aguirre Beltrán, Guillermo Bonfil Batalla y Ángel Palerm, gestó un espacio institucional único e irrepetible donde la comunidad académica tuvo la oportunidad de producir investigaciones de profundas repercusiones sociales, en los ámbitos nacional y regional.

Mi experiencia académica en investigación del área de Procesos Históricos, Políticos y Culturales de los Siglos XVI–XX, en el campo específico de Historia, Educación y Cultura, intervino en mi consolidación como especialista en la metodología etnográfica aplicada al análisis de la cultura escolar y a la formación de maestros e investigadores educativos. Debo al CIESAS gran parte de mis conocimientos antropológicos en educación, derivados de mi relación permanente con María Eugenia Vargas Delgadillo y Guillermo de la Peña Topete; mi incursión por la historia social de la escolarización, apuntalada por las aportaciones de Luz Elena Galván Lafarga y Mireya Lamonedá, y mi interés por el com-

plejo entramado político en que se desenvuelven los maestros, articulado con las investigaciones de Beatriz Calvo Pontón y Susan Street. A todos estos colegas les agradezco sus orientaciones y su alta calidad humana, ética y profesional.

Mi reconocimiento sincero al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), institución que me ha dado la oportunidad de ejercer la docencia en el área metodológica y, en consecuencia, ha contribuido también de modo invaluable en mi consolidación académica. Mi práctica docente en el ISCEEM, así como los talleres y seminarios que he impartido en otros posgrados en educación, validan la utilidad de este libro para los maestros e investigadores en formación. Las dudas metodológicas de mis alumnos y escuchas, así como su deseo de aprender, tuvieron un peso importante en mi decisión de escribirlo.

Como estudiante egresada del Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-Cinvestav), institución pionera en el campo que da vida a este libro, agradezco los conocimientos etnográficos y la pasión metodológica que me legaron Ruth Paradise, mi entrañable maestra, y Elsie Rockwell, etnógrafa pionera que siembra futuro inscribiendo las voces silenciadas.

Del mismo modo, me congratulo de haber participado en el Taller Permanente de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (CISE-UNAM), coordinado por mis queridos amigos Mario Rueda Beltrán y Gabriela Delgado Ballesteros. Gracias a su esfuerzo amplíe mis marcos de referencia, discutí acerca de áreas inexploradas y compartí la pasión y la responsabilidad ética que provoca penetrar en la otredad y en el campo educativo. En los encuentros organizados a partir del taller, investigadores mexicanos pudimos construir redes permanentes y diálogos fructíferos con etnógrafos de otras latitudes, como Margaret LeCompte, Gary Anderson, Martha Montero, Bradley Levinson, Guillermina Engelbrecht y Donna Deyhle, esfuerzo colectivo cuyo testimonio es la edición de varios libros [Calvo, Delgado y Rueda (coords.)

1998; Rueda, Delgado y Jacobo (coords.) 1994; Rueda y Campos (coords.) 1992] y la realización de diversos simposios. A mis compañeras talleristas Martha Corenstein y Patricia Medina agradezco sus observaciones sobre este libro, así como su interés por difundirlo en los posgrados de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Universidad Pedagógica Nacional, incluso antes de ser publicado.

Entre 1994, cuando concluí el primer borrador, y el momento en que se aprobó para ser publicado, este libro experimentó profundas transformaciones. Modifiqué su título original, incorporé las sugerencias que surgían en la marcha y estudié seriamente los dictámenes emitidos por los lectores asignados por el comité editorial del CIESAS. Gracias a la intervención de estos últimos reconocí e intenté rectificar los errores interpretativos, omisiones, simplificaciones y descuidos que aparecían en el último borrador. Quienes colaboraron en la captura de las correcciones, como Juan Hernández y Guadalupe Loxpanco, fueron testigos directos de tales transformaciones y aprendizajes.

La acertada decisión de Editorial Paidós de apoyar la reflexión sobre la práctica docente a través de su colección Maestros y Enseñanza, sumada a las orientaciones, la confianza y la paciencia que siempre manifestó la sembradora de utopías Laura Álvarez Manilla, directora de dicha serie, influye de modo definitivo en la difusión de este libro.

Espero, por último, que la publicación de materiales como éste fortalezcan los vínculos institucionales y los compromisos entre los maestros y los investigadores educativos iberoamericanos, en beneficio de los niños y las niñas de nuestros países. En un mundo cada vez más comunicado, las aportaciones educativas producidas en contextos nacionales específicos podrán ayudarnos a dialogar en torno a retos comunes, así como a construir opciones más creativas para enfrentarlos.

INTRODUCCIÓN

AUNQUE LA ANTROPOLOGÍA MEXICANA pautó el diseño de las políticas educativas a lo largo del siglo XX, al intervenir en la creación y definición de la escuela rural en los veinte y treinta, y al promover la institucionalización del indigenismo y del modelo educativo bilingüe y bicultural después, no intervino en la construcción social, institucional y académica de la comunidad de etnógrafos educativos en México.

La conformación del campo etnográfico en educación —también conocido como cualitativo o interpretativo— es aún reciente, como el de la investigación educativa en general.¹ No incluyo en este libro, por ello, las valiosas aportaciones metodológicas de antropólogos como Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Gonzalo Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente, aun cuando utilizaron procedimientos etnográficos en sus estudios en escuelas rurales e indígenas. Ofrezco, en consecuencia, una disculpa. Tanto la ausencia de la antropología mexicana en la conformación

¹ Para María de Ibarrola [1987], la conformación del campo de la investigación educativa en México se inicia en 1970, cuando crecen las instituciones de investigación educativa y de educación superior. Dicha conformación supone tanto la presencia social, institucional y académica de sujetos y comunidades reconocidos en México y en el mundo, como la apertura de espacios de confrontación donde se discuten las distintas posturas teóricas y metodológicas, se forman investigadores y se cotejan y difunden los resultados.

de un texto etnográfico. Al primer nivel de reconstrucción epistemológica, referido a la interpretación de la acción significativa, dedico el resto de la obra. Aprender a inscribir e interpretar el punto de vista de los actores, antes que analizar este discurso según sus referentes históricos, culturales y políticos más amplios, representa un primer aprendizaje para ser etnógrafo educativo. He vivido en carne propia la paciencia que requieren los aprendices de etnógrafos, así como quienes los guían, en el arduo proceso de formación que esta opción metodológica exige.

En el segundo capítulo expongo la lógica relativa a la construcción de un problema etnográfico en educación. Defino el lugar central que ocupan el protocolo y las primeras preguntas de investigación en la selección de las dimensiones o ejes de análisis, el modo en que se delimita el referente empírico y los procedimientos más adecuados para entrar al campo. Ilustro este proceso con diversas situaciones y fragmentos empíricos.

En el tercer capítulo documentó pormenorizadamente la construcción paulatina de un objeto etnográfico en educación. Para dar cuenta de este proceso, elijo un objeto de significativa utilidad didáctica para los interesados en estudiar la otredad. A partir de mi experiencia de investigación en una escuela primaria estatal de una localidad mazahua del Estado de México, describo las características formales y de contenido de los registros de observación; la manera en que inscribo, categorizo e interpreto las prácticas sociales de los actores; el papel que asigno a la triangulación teórica, y los tres niveles de análisis implicados en la producción de un texto etnográfico, en el que se fusionan la perspectiva del intérprete y la de los sujetos interpretados. Este capítulo permite al lector incursionar en un proceso metodológico particular, desde sus primeras etapas hasta la elaboración del informe final.

En el cuarto capítulo recupero algunas de las cuestiones tratadas en los apartados previos y profundizo en los niveles de análisis y escalas de generalización, en el papel del investigador como sujeto y objeto de conocimiento y en el lugar que ocupa la trayectoria académica del investigador para convertirse en etnógrafo educativo. Dicho capítulo

muestra al lector los retos y límites que el trabajo etnográfico en educación tiene aún que enfrentar y resolver.

Reconozco los grandes vacíos de este modesto esfuerzo de sistematización metodológica. Durante mi carrera como investigadora educativa he aprendido que no es posible construir modelos factibles de ser reproducidos por otros, ni siquiera por uno mismo; tampoco, en ese sentido, predeterminar la vía de construcción de un objeto etnográfico en educación porque el mismo objeto, como objetivación de sentidos subjetivos particulares, determina en alto grado cómo se puede y debe proceder en cada caso. Lo que sí se puede hacer es escribir acerca de las diversas estrategias que nos permiten acceder a la subjetividad propia y a la ajena, y buscar la manera de comunicar nuestras experiencias y hallazgos metodológicos.

Sin duda alguna, las vivencias metodológicas del investigador se modifican en la interminable tarea de descifrar la realidad educativa. Entre otros aspectos, el objeto de conocimiento y el momento de desarrollo profesional y de vida en que se encuentra el investigador intervienen en la construcción de estrategias específicas. El objeto etnográfico, al igual que el etnógrafo, se definen por su dinamismo y transformación en el tiempo. La interpretación es siempre limitada y los textos producidos aparecen a los ojos del autor y sus lectores como superables. No espero que este libro sea tratado como decálogo o receta. Pretendo, al contrario, estimular la discusión y el diálogo metodológico, así como apoyar la formación de investigadores noveles y maestros interesados en un campo que seduce o que, por el contrario, provoca profundas resistencias.

1. SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS DE UN ENFOQUE ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN

Antecedentes

LA PERSPECTIVA ETNOGRÁFICA, cualitativa o interpretativa, relacionada con los estudios antropológicos y sus descripciones detalladas de lo que acontece en contextos sociales y culturales específicos, se introduce a la investigación educativa en los años sesenta en Inglaterra, y en los setenta en Estados Unidos [Whiting 1953; Becker, Geer y Strauss 1961; Rist 1970; Goodenough 1971; Jules 1971; Labov 1972; Philips 1972; Hymes 1972; Ogbu 1974; Walcott 1975; Goetz 1978; McDermott 1977].

En México, aunque la etnografía aplicada a la investigación educativa se introduce de manera sistemática a finales de la década de los setenta, desde los años veinte y cuarenta del siglo xx se realizan investigaciones antropológicas que adaptan este método de investigación a algunos estudios realizados en escuelas. Como alumno del antropólogo estadounidense Franz Boas, Manuel Gamio [1922] estudia el efecto de un modelo de desarrollo regional en una comunidad teotihuacana. Se trata de la ejecución del proyecto que da origen a la Escuela Rural Mexicana y a las Misiones Culturales.

Moisés Sáenz [1964, 1936], como discípulo del estadounidense John Dewey, estudia en Michoacán a los alumnos tarascos de la Esta-

ción Experimental de Incorporación de Carapan, y sienta las bases del Internado Indígena. Julio de la Fuente [1977, 1964, 1940], al lado del antropólogo polaco Bronislaw Malinowski, documenta entre otras expresiones culturales la influencia de la Escuela Rural entre los indígenas zapotecos serranos, y Gonzalo Aguirre Beltrán [1990, 1973], influido por el estadounidense Melville Herskovitz, realiza diversos estudios acerca del desarrollo del proyecto educativo indigenista en comunidades tarascas, chiapanecas y tarahumaras. Como se sabe, Julio de la Fuente y Gonzalo Aguirre Beltrán contribuyen de manera importante a la institucionalización de las corrientes indigenistas en México.

Más allá de discutir el vínculo entre las políticas nacionalistas pos-revolucionarias y las investigaciones mencionadas, a las que se les critica su interés por integrar al indio a la mexicanidad, es importante reconocer que en estos trabajos se comienza a documentar el contexto sociocultural en que se desenvuelven las escuelas públicas mexicanas. Las aportaciones metodológicas que proporcionan estas investigaciones, sin embargo, no son sistematizadas, y predomina una visión instrumental en torno al trabajo etnográfico realizado. En estas producciones, la etnografía parece funcionar como una técnica de investigación útil para recolectar datos y validar hipótesis. La institución escolar no constituye, además, el foco sustantivo de estas indagaciones.

Aunque esfuerzos más recientes han sido verdaderas contribuciones al campo de la investigación cualitativa en educación [De la Peña 1981; De la Peña y Greaves 1975; Vargas 1982, 1994], su ubicación disciplinaria limita su amplia difusión, pues se concentra en la comunidad de pertenencia o entre investigadores interesados en las dimensiones históricas y socioculturales del problema educativo. Tal es el caso de quienes desarrollan propuestas vinculadas con los modelos curriculares interculturales bilingües en México, o de académicos interesados en estudiar la relación entre la historia de las políticas educativas y los grupos étnicos.

El campo de la investigación educativa no se agota, sin embargo, con el tratamiento de las dimensiones históricas y socioculturales que

intervienen en las prácticas escolares. Investigadores ocupados en documentar otros procesos, como los institucionales, organizacionales, curriculares, pedagógicos o los vinculados con la formación de maestros, tratan de escapar a la tecnología educativa y a las corrientes funcionalistas, positivistas y conductistas que prevalecían hasta hace poco, e impulsan un movimiento epistemológico que busca abordar las dimensiones cualitativas que intervienen en sus particulares objetos de estudio.

Como sostengo al inicio de esta sección, la etnografía educativa en México se convierte en campo de investigación a finales de la década de los setenta, cuando se difunden entre otros los estudios realizados en escuelas y salones de clases de Estados Unidos e Inglaterra. Éstos plantean varias preocupaciones metodológicas que, a pesar de ser ampliamente conocidas por los antropólogos desde principios del siglo, no están presentes en las investigaciones educativas realizadas por los psicólogos, los pedagogos y los sociólogos, en la misma época. Para éstos, las viejas discusiones antropológicas en torno a la cultura representan, en la actualidad, interesantes novedades metodológicas.

No basta con adoptar las técnicas e instrumentos antropológicos que faciliten la recolección de datos empíricos acerca de la cultura escolar. El desconocimiento de los debates epistemológicos que encierra el quehacer antropológico exige que la nueva comunidad de etnógrafos educativos abunde en el sentido de sus indagaciones, así como en las discusiones metodológicas que pueden ayudarlos a construir mejores vías de acceso a la cultura escolar.

El Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav) inicia esta búsqueda y abre varias líneas de investigación etnográfica [Paradise 1979, Rockwell 1982, Rockwell y Ezpeleta 1983]. La construcción institucional y social del campo implica la apertura paulatina de espacios sociales, institucionales y académicos en los que la etnografía educativa constituye, poco a poco, un recurso metodológico básico para comprender la vida cotidiana escolar [Ibarrola 1987].

Gracias a tal esfuerzo este tipo de investigaciones se extiende más allá del área de los antropólogos a centros de educación superior como la

Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), por mencionar sólo algunos, dedicados a la investigación educativa, la docencia y la formación de maestros.

Se trata de investigadores que enfrentan de modo directo los problemas vinculados con el ejercicio de la docencia, participan en diversos foros académicos, discuten las políticas educativas de México, atienden las demandas formativas de los maestros y se plantean la difícil tarea de contribuir en la formación de las nuevas generaciones de etnógrafos educativos.

Ante tan variadas demandas, los investigadores educativos han debido elaborar sus propias construcciones epistemológicas y optar por algún tipo de enfoque que les permita solucionar los problemas metodológicos implicados. Esto, sobre todo, entre quienes trabajan en condiciones institucionales adecuadas que les permiten consolidarse como vanguardia académica y contribuir, de modo permanente, al desarrollo del campo.

Otros investigadores, en condiciones institucionales similares o distintas, interesados en enfoques menos ortodoxos, más que dar una definición epistemológica de su quehacer, califican sus proyectos como cualitativos, asumen sus perspectivas etnográficas como relativamente válidas, o intentan formarse al lado de académicos consolidados. Todos ellos comparten el mismo tipo de preocupaciones y al difundir sus hallazgos y dudas construyen un campo profesional diversificado, fisurado y contradictorio. Cuando los investigadores noveles se preguntan por qué y cómo lograr comprender la cultura escolar, se encuentran con tal diversidad de posturas que a su fascinación e interés los acompañan grandes confusiones y dudas.

Para aclarar algunas de estas preocupaciones, abordo en este capítulo tres aspectos. El primero se refiere al carácter diversificado y abierto del campo etnográfico en educación, ámbito que lejos de conformar una estructura de conocimiento cerrada y coherente articula, de modo conflictivo, múltiples orientaciones y perspectivas. El segundo remite, mientras tanto, a la necesidad del etnógrafo educativo de reconocer algunos de los sentidos epistemológicos que orientan sus indagaciones

en las escuelas y salones de clases. El último plantea algunos de los retos epistemológicos que enfrenta en la actualidad la etnografía educativa en nuestro país.

Para el desarrollo del primer punto sintetizo algunas de las posturas más representativas en el campo. Recupero las perspectivas metodológicas representadas por Evelyn Jacob [1987] y Frederick Erickson [1989] en Estados Unidos y por Elsie Rockwell [1980] en México. Aunque estos autores han variado sus enfoques metodológicos en los últimos años, sus reconstrucciones y propuestas iniciales me permitieron identificar las posiciones comunes y distintivas que intervienen en la gestación del campo etnográfico en educación.¹

A partir de esta revisión, defino en el tercer apartado de este capítulo los niveles de reconstrucción epistemológica que, a mi juicio, permean el quehacer etnográfico en educación. Articulo en particular conceptos provenientes de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica, la antropología simbólica y la teoría social crítica. Dicha articulación se justifica por su convergencia epistémica dentro de la ciencia social interpretativa. Al relacionar nociones teóricas acuñadas por George H. Mead, Herbert Blumer, Erving Goffman, Alfred Schutz, Paul Ricoeur, Max Weber, Susan Hekman, Clifford Geertz, Pierre Bourdieu y Michel Foucault, entre otros, no pretendo construir una epistemología ecléctica, sino un marco paradójico que permita comprender el interés por producir textos interpretativos. En el cuarto apartado del capítulo, como mencioné antes, desgloso algunos retos del quehacer etnográfico en educación y los relaciono con las propuestas metodológicas revisadas.

¹ Para profundizar en la variedad de sentidos atribuidos a este tipo de esfuerzo metodológico, sugiero consultar la bibliografía; ahí se incluyen algunas de las fuentes directas que inspiraron las propuestas metodológicas revisadas en este capítulo. Cuando la referencia alude a su publicación en lengua inglesa, tal como aparece en la bibliografía de los autores analizados, sugiero comprobar si han sido traducidas, aun con carácter provisional, o publicadas ya en español. En caso de que el texto no se localice en librerías, en bibliotecas nacionales o en los archivos de investigadores dedicados a la indagación etnográfica, identificar a los autores de los textos posibilita el acceso del lector a otras de sus obras y publicaciones.

Perspectivas epistemológicas en etnografía educativa: diversidad de sentidos en la organización del campo

Las investigaciones etnográficas pueden organizarse de distintas maneras gracias al contexto político y académico en que los autores elaboran sus particulares organizaciones, y a los problemas teóricos, metodológicos o epistemológicos que les interesa resolver. Evelyn Jacob, protagonista de la pugna entre los marcos científicistas y los de corte comprensivo en Estados Unidos, compara los resultados de la investigación educativa tradicional, realizada desde una perspectiva psicológica de corte positivista, con las amplias posibilidades comprensivas de los enfoques antropológicos en educación. Jacob afirma que los estudios cualitativos manejan las percepciones subjetivas de los participantes, el significado de sus comportamientos y el contexto sociocultural en que se producen. Postula, en consecuencia, que la psicología ecológica puede articular las aportaciones que se desprenden de la etnografía holística, de la etnografía de la comunicación, del interaccionismo simbólico y de la antropología cognoscitiva, ampliando así el horizonte interpretativo del investigador educativo.

Según ella, la etnografía holística, fundada por Franz Boas y Bronislaw Malinowski, busca definir las creencias y prácticas de un grupo para mostrar su unidad cultural. El carácter holístico de este enfoque implica considerar la suma total de conocimientos, actitudes y patrones de comportamiento habitual, compartidos y transmitidos por los miembros de una sociedad particular [Linton 1940]; el sistema de patrones de comportamiento de un grupo particular [Good-enough 1971]; y los rasgos distintivos de una cultura [LeVine 1970, Spindler 1982, Walcott 1975]. A mi juicio, los enfoques holísticos en etnografía han mostrado, entre otras cosas, cómo minorías voluntarias de inmigrantes a Estados Unidos manifiestan un desempeño escolar más alto que las involuntarias [Ogbu 1974, 1981].

Evelyn Jacob [1987] recupera también la etnografía de la comunicación porque para dicha corriente la comunicación verbal y no ver-

bal en los salones de clases está moldeada culturalmente y se construye en la interacción frente a frente [Erickson y Mohatt 1982, McDermott 1977, Philips 1983]. En el mismo sentido, Jacob y Jordan [1987] exponen las posibilidades de intervención escolar que se producen al establecer continuidades culturales entre las prácticas de enseñanza de los maestros y los estilos de aprendizaje determinados culturalmente que poseen sus alumnos.

El interaccionismo simbólico, representado por Herbert Blumer, Erving Goffman y Howard Becker en la Escuela de Chicago, constituye otro de los enfoques que Evelyn Jacob toma en cuenta en su particular articulación metodológica. El interaccionismo simbólico define la realidad como una construcción social tal que invita a interpretar aquello que es significativo para los actores, con el supuesto de que la persona se construye al interactuar con los demás y al asumir diversas funciones en situaciones sociales específicas. Baste decir que, según este enfoque, Becker, Geer, Hughes y Strauss analizan los patrones de interacción que rigen la vida de los estudiantes estadounidenses que cursan la carrera de medicina.

Por último, Evelyn Jacob incorpora la antropología cognoscitiva o etnociencia (cuyos iniciadores fueron Ward Goodenough y Charles Frake) a la psicología ecológica, al definir la cultura en términos mentalistas, identificando las categorías culturales que rigen la vida de los sujetos estudiados. En el campo de la educación existe al respecto un conjunto importante de estudios representativos [Goetz y Hansen 1974, Goetz 1978, Doyle 1972, Parrott 1972, Borko y Eisenhart 1986, Eisenhart 1985].

En conclusión, la psicología ecológica estudia —al igual que la etnografía holística— los caracteres distintivos de un grupo cultural; la interacción verbal y no verbal moldeada por su propia cultura, que constituye el centro de la etnografía de la comunicación; la acción socialmente significativa que atañe al interaccionismo simbólico; y la cultura en términos mentalistas, del mismo modo que la antropología cognoscitiva. La psicología ecológica registra el comportamiento natural de las personas, generalmente niños, para identificar sus acciones y episodios,

así como los de otras personas que actúan hacia las primeras dentro de una unidad de fuerza ambiental [Schoogen 1978, Dyck 1963, Barker y Barker 1963]. Dichos temas establecen una frontera entre la psicología ecológica y las perspectivas que se fundan en situaciones prefabricadas, experimentales y generalizables [Jacob 1987].

Otra forma de organizar el campo etnográfico en educación es la que desarrolla Elsie Rockwell en México. En el contexto de la crisis política y económica en nuestro país, expresada en altos índices de marginalidad, pobreza y desigualdad social, Rockwell sostiene que la etnografía educativa tradicional, dedicada a interpretar pequeños fragmentos de interacción, olvida el modo en que estos episodios se insertan en un marco histórico y social determinado. El interés de Rockwell estriba en desentrañar "¿cómo lograr una 'descripción' de la institución educativa, como instancia articulada orgánicamente a la estructura social global?"

¿Será necesario que el tamaño de la unidad que delimita un estudio etnográfico defina también los límites teóricos de la investigación? Creemos que no; toda opción metodológica impone ciertos límites a la tarea de recolección de información; es imposible hacer un mapa del tamaño del mundo [...]. Nunca se "ven" las partículas atómicas ni los procesos mentales. Un estudio sociológico "macro" se basa en una muestra de informaciones que derivan, finalmente, de una serie de acciones particulares; la elaboración de documentos por individuos, la respuesta individual siempre contextualizada (por el censo, por ejemplo), la reacción provocada por determinado instrumento o situación experimental, el resultado material de alguna acción pasada, etc. No es su naturaleza o distribución lo que da la posibilidad de reconstruir a partir de estos datos la estructura o los procesos históricos de una sociedad; lo da más bien la construcción teórica de los conceptos utilizados [Rockwell 1980, p. 19].

Para Elsie Rockwell [1980], un modo de liberar a la etnografía educativa de sus límites empíricos es utilizar conceptos de carácter estructural que permitan al investigador analizar los procesos históricos y sociales que intervienen en las situaciones estudiadas. Entre otros, los conceptos gramscianos de sociedad política y sociedad civil, así como

la noción de vida cotidiana de Agnes Heller, le sirven para definir la escuela como espacio de negociación, resistencia y lucha dentro del Estado. Aunque esta autora se identifica con Evelyn Jacob en lo que respecta a su cuestionamiento de los planteamientos científicos, su crítica se aplica también a las investigaciones etnográficas o cualitativas que interpretan el funcionamiento de los salones de clases y de las escuelas sin considerar su inserción estructural.

Rockwell sostiene que en el ámbito de la etnosemántica las guías de campo se utilizan para probar un conjunto de nociones psicoanalíticas o con el objeto de conocer lo que una persona tiene que saber o creer para participar en un grupo social específico, de acuerdo con lo que se define como gramática cultural [Whiting 1953, Goodenough 1971]. La autora afirma que, no obstante que la microetnografía ha contribuido a la comprensión de los fenómenos educativos y de las competencias lingüísticas desplegadas en aulas y escuelas, su interés en los casos específicos desconoce el conjunto de sobredeterminaciones sociales que intervienen en su construcción [Bernstein 1971, Philips 1972, Labov 1972, Rist 1970, McDermott 1977]. La macroetnografía, afirma Rockwell, aunque aplica categorías sociales generales al análisis del sistema escolar [Ogbu 1980], se relaciona con la teoría de sistemas [Dubbert 1975] y considera los amplios procesos de la transmisión cultural [Gearing 1975], no permite analizar lo que sucede en la vida cotidiana escolar dentro del Estado y sus prácticas hegemónicas [Rockwell 1980].

Frederick Erickson [1989], en una posición distinta a las de Evelyn Jacob y Elsie Rockwell, recupera el potencial político de los enfoques interpretativos surgidos tanto en Inglaterra como en Estados Unidos, Australia y Alemania, en los sesenta y setenta del siglo xx. Para este autor el estudio de los significados inmediatos y locales, definidos desde el punto de vista de los actores, se puede articular al análisis de las fuerzas históricas, políticas y sociales que determinan las percepciones escolares de las familias y los estudiantes.

Erickson [1989] sugiere considerar las aportaciones de la sociolingüística y sus hallazgos en cuanto a la incidencia de los procesos de co-

municación en la motivación y el aprovechamiento escolar de los alumnos [Erickson 1987; Jordan 1985; Erickson y Mohatt 1982; Philips 1983; Hymes 1972, 1974], así como los procesos estructurales que hacen de una teoría pedagógica una teoría social, tal como lo sugiere la nueva sociología de la educación [Giroux 1983, Apple y Weis, 1983, Everhart 1983].

Aclara que si los alumnos no aprenden, se debe a una instrucción deliberada distribuida de manera diferente en clases, etnias y bases lingüísticas, en la que resultan fundamentales la confianza en la legitimidad de las intenciones escolares y el riesgo que implica para el alumno moverse de un nivel de competencia real a otro potencial. Erickson define la escuela, lo mismo que Elsie Rockwell, como un terreno de lucha dentro del Estado. En contraste, sin embargo, coloca en el mismo plano de importancia la interpretación de la gramática cultural —incluidas la interpretación sociolingüística y aun vygotskyana de las prácticas de enseñanza y aprendizaje—, y el análisis de los procesos hegemónicos y antihegemónicos relacionados con la teoría política gramsciana.

Este tipo de propuestas metodológicas en el campo de la etnografía educativa me lleva a justificar y validar, entre otras cuestiones, mi interés por construir la que expongo en el siguiente apartado. Otros campos disciplinarios, como la historia regional o la antropología histórica, me indican que el culto al presente y lo cotidiano suele restringir los horizontes interpretativos de muchos de los trabajos etnográficos producidos. La contingencia y relatividad de nuestras interpretaciones encuentra sus límites en las historias familiares, en las trayectorias de vida, en los archivos históricos, en la correspondencia escrita, y aun en los testimonios fotográficos, todos ellos fuentes de indagación adicionales que para el etnógrafo educativo representan otros modos de articular lo que escuchan y observan con el contexto histórico, político y cultural en que se insertan las palabras y los actos de los protagonistas [Rockwell 1990, 1994, 1996; Galván 1994; Alfonseca 1997, 1993; Bertely 1996a, 1996b, 1997, 1998a].

Fundamentos de una perspectiva etnográfica en educación: niveles de reconstrucción epistemológica

Los debates y propuestas anteriores muestran el carácter complejo del quehacer etnográfico en educación. Es común que quienes se inician en esta área simplifiquen su tarea al pensar que toda etnografía es descriptiva y anecdótica y, en consecuencia, que al interpretar el decir y hacer de los actores escolares deben dejar de lado sus propios horizontes interpretativos. La etnografía educativa, sin embargo, tiene más que ver con la orientación epistemológica de la que parte el investigador que con los modos en que recopila sus datos. Una técnica de investigación no constituye, en sentido estricto, un método de investigación definido como el marco epistemológico a partir del cual orientamos nuestras inscripciones e interpretaciones.

La técnica de la descripción narrativa continua puede ser empleada por investigadores con una orientación positivista y conductista que excluye deliberadamente el interés por los significados inmediatos de las acciones desde el punto de vista de los actores. También pueden utilizarla los investigadores con una orientación no positivista, e interpretativa, con lo cual los significados inmediatos (con frecuencia intuitivos) de las acciones para los actores que intervienen son de fundamental interés. Los presupuestos y las conclusiones de estos dos tipos de investigación son muy diferentes, y el contenido de la descripción narrativa que se redacta en cada caso es también distinto. Si dos observadores con estas diferentes orientaciones se situaran en el mismo lugar para observar lo que ostensiblemente sería la "misma" conducta ejecutada por los "mismos" individuos, estos observadores redactarían informes sustancialmente distintos de lo ocurrido, eligiendo distintos tipos de verbos, sustantivos, adverbios y adjetivos para caracterizar las acciones descritas [Erickson 1989, p. 196].

Considero que la errónea identificación entre técnica y método de investigación en etnografía educativa se produce, en parte, cuando se ubica la antropología funcionalista, y en consecuencia a Bronislaw Malinowski, como el referente único del trabajo que se realiza. Hablo

del conjunto de procedimientos que permiten observar e introducirse en el campo de estudio, participar en la vida cotidiana de los sujetos estudiados y comprender el funcionamiento de las instituciones escolares, definidas como culturas o subculturas. Al adscribirnos a este enfoque no nos hemos percatado de las transformaciones epistemológicas que ha experimentado la propia disciplina antropológica, ni hemos abundado en las contribuciones de otras disciplinas, interesadas también en superar la orientación funcionalista que caracterizó a las primeras descripciones y monografías. El etnógrafo educativo en formación, más que ampliar su horizonte comprensivo y reformular el sentido epistemológico de su quehacer como investigador, tiende a buscar en las megateorías sociológicas y políticas actuales la escala macrosocial que le ayude a superar la limitación empírica que caracteriza a sus descripciones microsociales.

Si bien el padre de la etnografía es Malinowski, en tanto que fue quien le otorgó importancia capital a la introducción y participación del investigador en las actividades cotidianas del grupo estudiado, criticó las conjeturas de los evolucionistas y los difusionistas de la década de 1920; y mostró cómo toda sociedad, incluidas las entonces denominadas simples, posee una estructura cultural reconocible, estacionarse en sus aportaciones lleva a igualar el quehacer etnográfico con la producción de buenas monografías. Creo que, para superar simplificaciones como la mencionada, resulta de vital importancia comprender a qué nos referimos cuando hablamos no sólo de describir, sino de inscribir e interpretar la cultura escolar.

En la ciencia antropológica, Franz Boas, Margaret Mead, Ruth Benedict, Ward Goodenough y Leslie A. Whyte, los primeros tres como particularistas históricos y cultivadores de la interpretación psicológica de la cultura, y los dos últimos orientados a la etnosemántica y a la culturología, se inclinan ya por el estudio del mundo de los significados, definiendo el trabajo etnográfico no sólo por su capacidad descriptiva sino, básicamente, por su posibilidad interpretativa. Estos autores, al estudiar los procesos de aprendizaje y de enseñanza determinados por la cultura, así como los comportamientos, valores, rutinas, costumbres

y funciones lingüísticas locales, critican la validez absoluta de las concepciones culturales hegemónicas y el poder de los símbolos dominantes [Kahn 1975].

En sentido epistemológico, de acuerdo con Frederick Erickson [1989, 1987], Benedict Anderson [1993], Anthony Cohen [1985] y John y Jean Comaroff [1991], documentar el mundo simbólico y significativo de los grupos subalternos es básico para lograr un nuevo consenso y discurso político, idea que sugiere la necesidad de recuperar las voces, las acciones y los significados inmediatos, desde el punto de vista de los actores, y de profundizar tanto en el carácter interpretativo de la etnografía, como en su interés por las tramas significativas a las que alude Clifford Geertz [1987]. Como expongo previamente, Elsie Rockwell [1980], Evelyn Jacob [1987] y Frederick Erickson [1987, 1989], entre otros, han elaborado interesantes aproximaciones metodológicas al respecto.

En mi caso, después de haber participado por más de quince años en este tipo de discusiones, pienso que una manera fructífera de enfrentar estos problemas radica en reconocer los tres niveles de reconstrucción epistemológica por los que puede transitar, no linealmente sino de manera constructiva y dialéctica, un etnógrafo educativo. Utilizo la palabra *puede*, y no *debe*, porque de lo que se trata es de ofrecer a los investigadores noveles un andamiaje metodológico adicional que, en conjunción con los producidos por otros académicos o por ellos mismos, permita aclarar sus dudas y confusiones, además de aportar nuevos puntos para el análisis metodológico en México. Hablo de un proceso constructivo y dialéctico, mientras tanto, porque el modo en que se imbrican los tres niveles de reconstrucción depende, entre otras cosas, del tipo de pregunta y objeto de investigación; del tiempo dedicado a la construcción de un objeto de estudio y a su profundización; y de la experiencia y formación con que cuenta el etnógrafo.

PRIMER NIVEL DE RECONSTRUCCIÓN:
LA ACCIÓN SOCIAL SIGNIFICATIVA

El primer nivel de reconstrucción epistemológica posee nexos con la orientación implícita que rige la inscripción e interpretación de la acción significativa de los actores que participan en la construcción de la cultura escolar. Tal nivel se produce al recuperar algunos conceptos y supuestos epistemológicos provenientes de la psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva, la hermenéutica y la teoría psicoanalítica.

Expongo, a continuación, mi particular amalgama epistemológica. De acuerdo con la psicología social, representada por George Herbert Mead [1982], la persona se construye al interactuar socialmente y al colocarse en el lugar de los otros. Como producto de tal proceso, la persona integra a sí misma al otro generalizado o el conjunto de experiencias que resultan relevantes y significativas para un grupo social específico. El etnógrafo educativo, a partir de semejante orientación, supone que los sujetos que participan en las escuelas y salones de clase se forman como directores, maestros, alumnos, padres y madres de familia, al interactuar y tomar el papel que cada uno de ellos debe asumir en situaciones de enseñanza y aprendizaje específicas.

Por su parte, el interaccionismo simbólico de Ervin Goffman [1970], Herbert Blumer [1962] y Howard S. Becker, entre otros [Becker, Geer, Hughes y Strauss 1961], sostiene que la realidad es producto de una construcción social, que toda situación humana se construye en un contexto, y que los significados se crean y recrean en la interacción social cotidiana. Al producir etnografías, el investigador educativo piensa que la realidad escolar se construye socialmente, que las situaciones estudiadas se producen en contextos específicos, y que los significados de lo que implica participar y aprender en las escuelas son creados y recreados en la vida escolar cotidiana.

En cuanto a la fenomenología social, Alfred Schutz [1971] afirma que la vida social está conformada por realidades múltiples o subuniversos simbólicos; que cada realidad cuenta con sus propios códigos,

enquadres significativos, normas de comportamiento y formas de validación; y que estas realidades son producto de construcciones intersubjetivas, donde intervienen dos o más sujetos. El etnógrafo educativo asume, de modo similar, que la realidad escolar es múltiple; que en cada plantel educativo y salón de clases se construyen códigos, cuadros y universos simbólicos irrepetibles; y que su interés está puesto en acontecimientos donde participan dos o más actores.

Remitiéndome a Clifford Geertz [1987] encuentro que la sociología comprensiva de Max Weber y su concepto de acción social significativa, así como la corriente hermenéutica de Paul Ricoeur y su noción de texto, contribuye a la definición semiótica de la cultura y al interés del etnógrafo, no en lo que se habla, sino en lo dicho, en el noema, en el pensamiento, en el contenido y en la intención del hablar: supuestos epistemológicos que explican, en parte, por qué el etnógrafo educativo estudia las situaciones escolares como acciones sociales que tienen sentido para los participantes y por qué, en lugar de recopilar y codificar acciones y opiniones superficiales, incursiona en el sentido profundo de lo que se dice y hace en las escuelas. No basta con utilizar guías de observación cerradas y previamente estructuradas, aplicar encuestas o integrar listas de categorías donde la voz y el comportamiento de los actores escolares están presentes. Es necesario construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas.

Por último, en este primer nivel de reconstrucción epistemológico, el enfoque psicoanalítico permite cuestionar la utilidad de la racionalidad científica y del pensamiento positivista para estudiar el comportamiento individual y colectivo; incursiona más allá de la superficie de la acción social significativa; y considera el peso de los mecanismos inconscientes y procesos de identificación subjetiva en el comportamiento humano. Investigadores educativos formados en este enfoque, además de contribuir a la documentación de patrones de identificación específicos entre los alumnos y sus maestros, ofrecen a los etnógrafos educativos la posibilidad de profundizar en las tramas socialmente construidas [Geertz 1987] que, en alguna medida, resultan superficiales al

suponer que todo acto y palabra son consecuencia de una producción consciente [Remedi y otros 1989, Juárez 1998]. Lejos de contradecir la intención sustantiva del trabajo etnográfico en educación, recuperar las contribuciones psicoanalíticas parece enriquecerla porque

la gente sabe mucho más de lo que es capaz de expresar. Y la perspectiva de Freud, a su vez, concordaba con un movimiento intelectual y artístico mucho más amplio: el expresionismo, que subrayaba el lado oscuro, enigmático e inexpressable de la experiencia humana, ya destacado por los románticos primitivos. Malinowski fue producto de este medio intelectual de finales del siglo XIX, y la desilusión del periodo de posguerra respecto de los valores del pensamiento liberal racional hizo que la década de 1920 fuera un momento especialmente receptivo para sus puntos de vista [Erickson 1989, p. 205].

SEGUNDO NIVEL DE RECONSTRUCCIÓN: EL ENTRAMADO CULTURAL

La etnografía educativa, como sostiene desde hace años Elsie Rockwell [1980], además de documentar la vida cotidiana en las escuelas y salones de clases, debe abarcar el análisis de los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en su generación. Aclaraciones como ésta resultan pertinentes si tomamos en cuenta el tipo de preocupaciones que plantean los asistentes a conferencias sobre el tema. Si la etnografía documenta procesos y situaciones escolares y áulicas en los que los actores crean significados específicos y locales, los informes derivados —basados en anécdotas y descripciones detalladas— no pueden generalizar sus resultados: hallazgos desarticulados de los procesos sociales, políticos y culturales más amplios. ¿Cómo enfrentar esta desarticulación en la investigación etnográfica en educación?

Para contestar esta pregunta hay que definir el término *cultura*; esto me permite acceder al segundo nivel de reconstrucción epistemológica en etnografía educativa. La cultura, según Clifford Geertz, aunque no tiene un poder determinista en el comportamiento social de la gente, es una trama significativa creada y recreada por la interacción social.

La interpretación de significados particulares permite, como este autor afirma, que conceptos estructurales como integración, símbolo, ideología, *ethos*, revolución, identidad y, por supuesto, cultura, dejen de ser meras elocuencias aisladas [1987].

Esta clase de material producido en largos plazos y en estudios principalmente (aunque no exclusivamente) cualitativos, con amplia participación del estudioso y realizados en contextos confinados y criterios casi obsesivamente microscópicos, es lo que puede dar a los megaconceptos con los que se debaten las ciencias sociales contemporáneas —legitimidad, modernización, integración, conflicto, estructura, significación— esa clase de actualidad sensata que hace posible concebirlas no sólo de manera realista y concreta, sino lo que es más importante, pensar creativamente e imaginativamente con ellos [Geertz 1987, p. 34].

Elsie Rockwell [1980] sostiene al respecto que los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos, en vez de realizar estudios *de caso*. Algo similar plantea Dell Hymes [1972] cuando insiste en que el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad. Inscribir e interpretar el decir y el hacer de los actores educativos en casos concretos requiere explicitar la trama significativa —diría Geertz—, los problemas estructurales y macrosociales —afirmaría Rockwell— y la generalidad —sostendría Hymes— que justifican su búsqueda.

Entre otras fuentes los informes estadísticos, los diagnósticos e informes oficiales y no oficiales, las reformas curriculares y el cúmulo de investigaciones previas cuyas informaciones pueden considerarse fidedignas, o no, suelen justificar lo que, desde la experiencia y trayectoria profesional de los investigadores, constituye un problema de investigación. El estado catastrófico de la educación pública, la baja calidad de la oferta educativa, su escasa pertinencia en relación con la demanda y otros factores vinculados con la inequidad en educación se asocian con la experiencia y trayectoria del etnógrafo en el ámbito educativo, dan pie al planteamiento de sus primeras preguntas y dicen mucho acerca de la cultura escolar.

Los problemas educativos que el etnógrafo juzga relevantes tienen nexos no sólo con lo que no funciona y ha fracasado dentro de la trama social en que se inserta la escuela. La justificación de un problema de investigación puede desprenderse de programas o experiencias educativas que se reportan como exitosas; de cambios estadísticos que indican un sobresaliente aprovechamiento, promoción y permanencia escolar entre alumnos que antes se calificaban como deficientes y en desventaja; o de algún tipo de evidencia positiva sobre el modo en que operan, en casos específicos, las políticas educativas en México.

A fin de cuentas, uno de los retos del etnógrafo educativo estriba en comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales —oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública— que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar.

TERCER NIVEL DE RECONSTRUCCIÓN:

HEGEMONÍA, CONSENSO E INSTRUMENTOS DE SIGNIFICACIÓN

Por último, relaciono el tercer nivel de reconstrucción epistemológica en la etnografía educativa con la orientación política de nuestro quehacer: en particular el vínculo entre el ejercicio hegemónico y lo que sucede en los salones de clases y escuelas que estudiamos. Para Jean y John Comaroff [1991] la lucha de clases conlleva siempre la lucha por el control de los instrumentos de significación. La acción significativa y la cultura escolar se relacionan, en consecuencia, con el ejercicio del poder político y con la hegemonía.

Los Comaroff [1991] sostienen que la práctica social no se agota en lo cotidiano ni en un orden cultural. Toda acción significativa, mo-

tivada e intencional, como el interés o desinterés del Estado nacional por ofrecer una educación pública y gratuita, o el que manifiestan los maestros y las familias por la escolarización de las nuevas generaciones, tiene que ver con la manera en que se distribuye el poder en nuestras sociedades. De algún modo, la mayoría de los investigadores creen en la escuela, difunden una tradición inventada [Hobsbawm y Ranger 1983] y atribuyen significados específicos a las enseñanzas y aprendizajes que se adquieren en los distintos dispositivos escolares. En muchas ocasiones la inevitable participación del etnógrafo en la cultura escolar, sus representaciones y prejuicios, se imponen sobre lo que está oculto y soterrado.

La articulación epistemológica de los conceptos de acción significativa, cultura y ejercicio hegemónico permite reintegrarle al trabajo etnográfico en educación su sentido político. Evelyn Jacob [1987] no toma en cuenta este último debido a su interés por mostrar la validez de la investigación cualitativa frente a los enfoques positivistas. Elsie Rockwell [1980] lo reintegra de manera importante al adoptar la teoría gramsciana en sus estudios sobre las escuelas mexicanas; no obstante, condena a la estrechez funcionalista las etnografías inspiradas en los enfoques fenomenológicos y semánticos.

Estoy convencida de que, en lugar de contraponer los enfoques interpretativos y los positivistas, o los etnográficos funcionalistas y los inspirados en perspectivas enfocadas al estudio del ejercicio hegemónico, la inscripción e interpretación de la acción significativa como primer nivel de reconstrucción epistemológica representa el fundamento del trabajo que hace el etnógrafo educativo. Si el investigador no profundiza en la gramática cultural que estructura los acontecimientos en salones de clases y escuelas específicas, no cuenta con los insumos ni ingredientes necesarios para establecer nexos con los otros niveles de reconstrucción, en los que sus constructos acerca de la voz y comportamiento de los actores pueden ser releídos desde el fondo del entramado histórico y cultural y del ejercicio hegemónico.

Cuando el etnógrafo educativo sólo utiliza estos insumos e ingredientes para dar cuenta de la gramática cultural, pero no transita por

los niveles de reconstrucción epistemológica aludidos y se abstiene de tomar una posición ética en torno al trasfondo ideológico de lo que observa y escucha, puede estar olvidando uno de sus compromisos básicos: contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar.

Hablo de reconstrucción permanente porque la tarea del etnógrafo educativo estriba en amalgamar, articular y volver a construir interpretaciones, trabajando en cada nivel de reconstrucción epistemológica. No se trata de unir distintas escalas de análisis, sino de reconocer, en etapas específicas del proceso de investigación, los límites y posibilidades de sus reconstrucciones y constructos acerca de la cultura escolar, que dan cuenta de su grado de intervención en las estructuras hegemónicas. Me identifico, en ese sentido, con la síntesis de Frederick Erickson [1987]. Conuerdo con que la etnografía educativa puede articular el estudio de la organización social del aula y los ambientes de enseñanza con la interpretación del entramado histórico y cultural y con el modo en que se construyen el consenso y la lucha por la legitimidad en nuestras escuelas.

Retos epistemológicos del quehacer etnográfico en educación

Como conclusión de este capítulo, sintetizo a continuación dos desafíos epistemológicos que se derivan de la revisión de las propuestas metodológicas expuestas. El primer reto es la necesidad de establecer articulaciones epistemológicas entre las situaciones particulares que documenta el etnógrafo y los procesos sociales más amplios en que dichas situaciones se insertan. El segundo, estrechamente relacionado con el anterior, radica en sacar a la luz el sentido político de nuestras inscripciones e interpretaciones.

En relación con el primer desafío, la articulación epistemológica de posturas enfocadas al estudio de la acción significativa, la cultura y el ejercicio hegemónico, permite reunir tradiciones disciplinarias que

—más que repelerse por su carácter micro o macro, funcionalista o dialéctico— se amalgaman en un mismo marco paradigmático. El proceso etnográfico comienza —no concluye— cuando el investigador inscribe los puntos de vista y los modos en que los miembros de una cultura perciben el universo y organizan su propia vida [Erickson 1987, 1989] al documentar la mentalidad nativa [Malinowski 1922]. A partir de éste se vislumbran los senderos por recorrer. En cuanto al segundo reto, el sentido político de nuestras etnografías se desprende del modo en que el investigador relaciona las categorías sociales de los actores y sus aseveraciones empíricas con los datos generales y megaconceptos que utiliza para interpretar sus datos [Rockwell 1980, Erickson 1989].

Por último, mencionaré un reto epistemológico que articula los anteriores a la vez que me permite abundar en un aspecto, a mi juicio, fundamental. Se trata del modo en que se relaciona el horizonte significativo del intérprete con el del sujeto interpretado. De acuerdo con cierta tradición etnográfica en educación, es necesario filtrar y neutralizar las valoraciones éticas del investigador limitando su juicio y controlando las prenaciones teóricas y personales [Thomas 1985]. A pesar de que dicha tradición define la subjetividad como el objeto central de sus indagaciones, remarca su interés por la verdad, la objetividad y la científicidad de sus hallazgos, preocupaciones metodológicas emparentadas con el paradigma positivista y empirista en las ciencias sociales.

Para Hans-Georg Gadamer [1988] y Paul Ricoeur [1981], cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete: se trata del modo en que anticipamos el sentido de nuestras indagaciones. La producción de un texto etnográfico constituye, en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete. No es posible atribuir objetividad a uno y otro horizonte significativo y, como consecuencia, el texto etnográfico —como objetivación de subjetividades— puede ser también reinterpretado de distintas maneras en diferentes momentos históricos. Que el intérprete no pueda situarse fuera de las presuposiciones políticas y culturales de su

tiempo no es un obstáculo, sino que constituye el fundamento mismo de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo desde el cual puede moverse y descubrir nuevos horizontes significativos.

La comprensión de la acción social como texto, de acuerdo con Susan Hekman [1984], no conlleva la descripción objetiva de los comportamientos y conceptos de los actores ni la imposición de los marcos explicativos previos que posee el investigador. La comprensión se gesta a partir de la fusión de los horizontes que intervienen en la producción de una identidad distinta: la interpretación. La tarea del etnógrafo estriba en producir interpretaciones que, más que considerarse como verdades absolutas, constituyen clases de verdad.

Para que un etnógrafo pueda narrar sus experiencias de campo entre quienes comparten su mismo horizonte significativo [Clifford y Marcus 1991], no basta con mostrar que estuvo ahí, que participó en la vida de los protagonistas y que realizó entrevistas y observaciones. Tampoco resulta suficiente la inclusión de un apartado metodológico donde exponga a sus lectores cómo construyó sus patrones significativos y categorías de análisis. El etnógrafo educativo, situado como intérprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar. Hemos desarrollado una etnografía de los otros sin enunciar el lugar que ocupamos en ella nosotros mismos. La trayectoria social, política, profesional y personal del investigador queda en suspenso, cuando la interpretación de los otros debe conducir necesariamente a un proceso de autocomprensión por quien interpreta [Hekman 1984].

Experimenté este proceso cuando, como miembro de un equipo de investigación, resultaron evidentes los contrastes entre nuestros supuestos acerca de la escolarización y las representaciones que las familias de una comunidad mazahua del Estado de México tenían acerca de la escuela [Bertely 1992a, 1992b]. Las familias que estudiamos no creían que la escuela fuera una instancia socializadora fundamental para sus hijos, tal como lo suponíamos nosotras, sino que era algo poco importante, en comparación con otras experiencias comunitarias. Comprendimos también, y de ahí mi incursión en el proceso de au-

to-comprensión, que los tiempos y espacios institucionales, en vez de respetarse y cumplirse de acuerdo con las normas oficiales, se adecuaban a las actividades y ritmos socioculturales y productivos locales.

Además, para esta población, la utilidad de los aprendizajes escolares parecía disminuir a partir del tercer grado de primaria, cuando los niños y niñas mazahuas contaban ya con nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas. Nosotras, en cambio, pensábamos que la utilidad de los aprendizajes escolares se incrementaba en la medida en que los alumnos resultaban promovidos al siguiente curso del ciclo escolar básico, compuesto por diez grados. La compra de los útiles escolares —cuadernos, lápices, libros de texto y diversos apoyos didácticos— se justificaba, a los ojos de los padres y madres de familia, cuando su hijo demostraba saber leer, escribir y contar de modo incipiente, y no antes. Nosotras pensábamos, en cambio, que sin útiles escolares no se podía lograr un aprendizaje escolar efectivo.

Mi autocomprensión aumentó al entender que yo compartía la idea de que los niños debían ingresar a la escuela primaria a los seis años, y los padres de familia afirmaban que podían ingresar entre los seis y los doce años, cuando el deseo y confianza de sus hijos lo justificara. Descubrí, además, que una escuela tecnológica industrial podría ser más importante para los pobladores que la escuela tecnológica agropecuaria que suponíamos idónea para ellos. No obstante que fuimos testigos de la vigencia de una lengua y cultura distintivas, nos sorprendió la preferencia de las familias por las escuelas públicas castellanizadoras, más que por aquellas interculturales bilingües que habíamos supuesto que tendrían una gran demanda en contextos como el estudiado.

Aunque el etnógrafo experimenta el proceso de autocomprensión desde el momento mismo en que transita por el primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa, suele asumirse como un observador neutral, capaz de controlar su subjetividad. En la mayoría de los casos, aunque deja aflorar su andamiaje conceptual, evita incluir las referencias personales e íntimas que constituyen su propio horizonte significativo. El

etnógrafo educativo se conforma con mostrar que estuvo ahí, aunque hable poco del estar aquí, del proceso de autocomprensión que experimentó al hacer etnografía, y de sí mismo como autor de un texto [Geertz 1989].

Al entrar en contacto con otros horizontes significativos —supervisores, directivos, maestros, alumnos, familias— aparece, necesariamente, el horizonte significativo del intérprete. La interpretación, como fusión de horizontes, plantea al etnógrafo educativo el reto de mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino sus prenociones teóricas y personales, así como sus transformaciones. La autocomprensión que experimenta el intérprete, el modo en que cambian sus supuestos y prenociones iniciales, y la sorpresa que le producen sus hallazgos demuestran no sólo la relatividad del conocimiento escolar conformado por lo social, sino los procesos históricos, sociales y políticos que intervienen en su generación.

Luke [1995], siguiendo la obra de Michel Foucault, sostiene que en las formaciones sociales amplias, al igual que en los contextos locales, los discursos de los actores definen, construyen y sitúan a los sujetos sociales en posiciones desiguales. Los discursos, en este sentido, no sólo remiten a la romantización propia del relativismo culturalista. Los discursos moldean a las personas y las ubican en jerarquías con base en categorías institucionales. La relación entre conocimiento y poder se establece a partir de la existencia de verdades aceptadas acerca del mundo social y natural. La manipulación de estas últimas no sólo se genera, sin embargo, de arriba hacia abajo. Las comunidades locales también participan en la producción del discurso, resistiéndose y creando significados particulares a partir de su idiosincrasia y de sus estilos de vida.

Si bien documentar el punto de vista del actor muestra el modo en que el discurso ideológico ha sido interiorizado desde una posición subalterna, así como la gestación de discursos de carácter antihegemónico, la experiencia de autocomprensión que vive el etnógrafo lo conduce, necesariamente, a reconocer los límites de su propio discurso y las verdades hegemónicas.

Como mencioné antes, el reto que plantea comprender la relación entre el intérprete y el sujeto interpretado articula de modo fundamental los desafíos epistemológicos que se exponen al inicio de este apartado: ¿cómo articular el estudio de las situaciones escolares particulares con los procesos sociales más amplios?, ¿cuál es el sentido político de nuestras inscripciones y nuestras interpretaciones acerca de la cultura escolar?

El acto de interpretar, como autocomprensión y fusión de horizontes, conduce necesariamente a que el sujeto se reconozca como portador de verdades socialmente compartidas y legítimas, lo cual articula el estudio en casos específicos con el contexto general en que se insertan, y a que la postura política del intérprete sea explícita, así como a que este último tenga interés en establecer los límites del discurso hegemónico y en liberar los discursos antihegemónicos producidos por los sectores subalternos de nuestra sociedad.

El discurso hegemónico acerca de la cultura escolar está en los planes y programas educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización social de las escuelas y aulas, y en el lugar asignado a los directivos, maestros, alumnos y padres de familia en la vida escolar. Discurso hegemónico apoyado, necesariamente, en el establecimiento de un consenso básico en el que las voces subalternas tienden a ocupar y producir otros discursos escolares.

Cuando el etnógrafo educativo se abstiene de asumir una posición ética [Bertely 1998a] y, en consecuencia, habla mucho más de sus hallazgos que de sus sorpresas, obstruye el surgimiento de un pensamiento etnográfico crítico [Anderson 1990, 1989] que incida de modo efectivo en la transformación de las versiones escolares hegemónicas. Al distanciarse, al asumirse como portavoz y hablar sólo de lo que pasa ahí y de los otros, más que de lo que pasa aquí y entre nosotros, el etnógrafo tiende a ocultar la desigual distribución del poder simbólico [Bourdieu 1984]. Las distintas clases de verdad, construidas por el intérprete y el sujeto interpretado dentro de diversos entramados culturales, nos llevan a reflexionar sobre la hegemonía, la ideología y el poder. Clifford Geertz [1989] sostiene que el desafío para el intérprete consiste en fa-

cilitar la comunicación mediante los textos etnográficos que produce. Esto es un reto que, a mi juicio, tiene que ver con la construcción de una democracia auténtica, fundada en el respeto a la diversidad y en un marco común de representaciones.

Parece verosímil que, sea cual sea el uso que se dé a los textos etnográficos en el futuro, si de hecho llega a dársele alguno, implicaría indudablemente la facilitación de comunicaciones entre los lineamientos societarios —étnicos, raciales, religiosos, sexuales, lingüísticos— que han venido haciéndose cada vez más matizados, inmediatos e irregulares. El objetivo inmediato que se impone [...] es más bien la ampliación del discurso inteligible entre gentes tan distintas entre sí en lo que hace a sus intereses, perspectivas, riqueza y poder, pero integradas en un mundo donde, sumidos en una interminable red de conexiones, resulta cada vez más difícil no acabar tropezándose [Geertz 1989, p. 157].

Los investigadores noveles que se inician en esta tarea, que me parece muchas veces más humana que académica, necesitan obtener experiencia en el primer nivel de reconstrucción epistemológica; aprender a inscribir e interpretar la acción social significativa, que nosotros miramos como acción educativa, así como el punto vista de los actores escolares. A este primer nivel de reconstrucción dedico los capítulos dos y tres de este libro en cuyos apartados desgloso las particularidades que el investigador debe analizar desde el momento mismo en que entra al campo de estudio, el modo en que puede utilizar determinados instrumentos —con acento en los registros de observación— y el tipo de preguntas, conjeturas e inferencias que lo llevan a inscribir e interpretar sus datos y a producir, finalmente, un texto etnográfico en educación.

2. INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA EN ESCUELAS Y SALONES DE CLASES: LA ENTRADA AL CAMPO

EN EL CAPÍTULO ANTERIOR mencioné la necesidad de trabajar en los tres niveles de reconstrucción epistemológica que a mi juicio deben estar presentes en la producción de un texto etnográfico en educación: la acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar.

Para que un investigador novel sea capaz de articular estos niveles de reconstrucción epistemológica requiere, en un primer momento, dominar algunas habilidades etnográficas básicas. El etnógrafo necesita saber, por ejemplo, cómo se inscribe e interpreta la acción social significativa, la cual pertenece al primer nivel de reconstrucción, al que dedico éste y el tercer capítulo. Más tarde, cuando sea capaz de producir sus primeros ensayos interpretativos, podrá profundizar con mayor solidez en los contextos históricos y culturales que enmarcan los significados locales, asumiendo una posición ética en el marco de los proyectos educativos hegemónicos.

Cuando los investigadores noveles desean hacer etnografía e incidir en la democratización de las escuelas, su aspiración queda muchas veces trunca por causa de diversos vacíos formativos. Quienes se inician como etnógrafos educativos sin contar con los antecedentes teóricos y metodológicos requeridos —que explico en el último capítulo

de este libro a partir de mi propia trayectoria—, y sin conocer las estrategias y los procedimientos más adecuados para iniciar sus indagaciones y realizar sus primeras interpretaciones, suelen renunciar a su intento por comprender lo que acontece en las escuelas y salones de clases o, en su defecto, optan por algún modelo de gestión o pedagógico que transforme las enseñanzas y prácticas escolares.

Con esta última opción se producen nuevos fracasos que los investigadores asumen como personales; descubren que apropiarse de un modelo de gestión o pedagógico innovador no conlleva su validación práctica. Las propuestas apuntaladas por observaciones e interpretaciones sistemáticas del acontecer cotidiano en los salones de clases y escuelas prometen, en cambio, la producción de teorías arraigadas [Mishler 1979, Hammersley y Atkinson 1994].

Expongo, a continuación, algunas tareas básicas que el etnógrafo educativo debe tener en cuenta al iniciar su trabajo de campo: la definición del protocolo de investigación, las preguntas y dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico; la selección de técnicas e instrumentos de investigación; y la manera de construir las primeras inferencias factuales y conjeturas. Al terminar este capítulo incluyo tres ejemplos que ilustran, en particular, el despliegue de tales tareas.

Protocolo de investigación, preguntas y dimensiones de análisis

De acuerdo con mi experiencia, una de las primeras tareas para que el etnógrafo en formación evite renunciadas y frustraciones estriba en saber con claridad lo que busca al elegir determinado espacio empírico. El investigador educativo debe partir de un protocolo en el cual, entre otras cosas, demuestre la viabilidad de su enfoque metodológico a la luz de preguntas de investigación claras y justificadas. El enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo en educación se aplica a preguntas de investigación específicas, y no a problemas en los que un enfoque cuantitativo o deductivo puede resultar más adecuado y fructífero.

Las preguntas etnográficas, que revelan el interés por comprender el cómo del acontecer escolar, están vinculadas con dimensiones de análisis que colocan al investigador novel en mejores condiciones para delimitar su referente empírico, elegir las técnicas e instrumentos más adecuados, reconocer el sentido que orientará sus inferencias factuales y conjeturas, y definir los cuerpos y conceptos teóricos que enmarcarán sus interpretaciones.

Pensar que el trabajo etnográfico supone descubrir, de modo inductivo, indefinido y abierto, los patrones emergentes que surgen sin intervención de las prenociones del intérprete complica el trabajo a tal grado que el investigador puede perderse en la información y ser incapaz de construir datos significativos. El culto a la inducción pura parte de una preocupación de corte positivista y empirista que juzga necesario distanciarse del objeto de estudio para contener las interferencias que sobre éste provoca la subjetividad del intérprete. Una experiencia mucho más fructífera se da cuando, a partir de un protocolo o una pregunta de carácter comprensivo, el investigador delimita sus dimensiones de análisis, elige los espacios de interacción adecuados, profundiza en determinados cuerpos o nociones teóricas y hace explícitas sus prenociones.

Por fortuna, para identificar las dimensiones de análisis que se relacionan con las preguntas de investigación, el joven investigador cuenta ya con una gama de productos etnográficos que le sirven de andamiaje analítico y comparativo. Gracias a ello puede elegir qué leer y es capaz de insertarse en los debates académicos que se vinculan con los objetivos de su protocolo de investigación. En México, las contribuciones etnográficas en educación pueden clasificarse dentro de tres dimensiones de análisis: la política e institucional, la curricular y la social [Bertely y Corenstein 1994], las cuales configuran la cultura escolar.¹

¹ No obstante que el concepto de cultura remite a diversas definiciones y corrientes de pensamiento en ciencias sociales, ésta puede definirse como el cúmulo de conocimientos, técnicas, creencias y valores, expresados en los símbolos y en las prácticas que caracterizan a cualquier grupo humano, y que suelen transmitirse —no mecánicamente—, en el tiempo y en el espacio, de una generación a otra (De la Peña, en prensa). La cultura escolar, como unidad social específica, posee algunas de estas características.

La dimensión institucional y política incluye los trabajos etnográficos que interpretan los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar. Interesa, en particular, comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar —expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad— inciden en la vida escolar cotidiana. En este campo se hace hincapié en la construcción de consensos y disensos en los que participan las autoridades educativas, los maestros, los padres de familia y los alumnos, entre otros actores sociales [Rockwell 1982, Sandoval 1986, Levinson 1992, Carvajal 1988, Medina 1992, Bárcena 1987].

Desde esta dimensión de la cultura escolar se ponen en tela de juicio las condiciones de trabajo de los maestros, el verticalismo y la centralización estatal ejercidos en la gestión y toma de decisiones en materia educativa. Se aboga, a la vez, por democratizar las políticas oficiales y reflexionar sobre las múltiples condiciones que intervienen en la organización social de los planteles educativos.

Las etnografías incluidas en la perspectiva curricular de la cultura escolar, por su parte, dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar en los salones de clases de las escuelas mexicanas. Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas [Paradise 1979; Pineda y Zamora 1992; Edwards 1986; Quiroz 1991; Campos, Gaspar y López 1992; Hernández y López 1991].

Así se muestra la relativa o escasa relevancia que adquiere el conocimiento escolar para los alumnos, la arbitrariedad de las lógicas a partir de las cuales se diseña, opera y evalúa el currículum escolar, y las estrategias que construyen los alumnos al relacionarse con objetos de conocimiento específicos.

Por último, la dimensión social de la cultura escolar resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con

grupos económica, cultural o históricamente diferenciados [Ramírez 1980; Cornejo 1988; Calvo 1976; Robles 1993; Valentín 1982; Ornelas 1991; Paradise 1991, 1989, 1987, 1985a, 1985b; Bertely 1992a, 1992b, 1996a, 1998a]. Los trabajos que se desprenden de esta dimensión critican el carácter homogéneo de las políticas educativas y programas escolares y reconocen los diversos contextos socioculturales dentro de los cuales se construyen estilos particulares de gestión y prácticas curriculares específicas.

Las tres dimensiones de la cultura escolar no surgen de la difusión de una moda que impone, de manera arbitraria y artificial, la necesidad de documentar las interacciones escolares en su perspectiva cotidiana. Dichas dimensiones, al igual que el mismo quehacer etnográfico en educación, son producto del arduo trabajo desempeñado por un buen número de investigadores interesados en interpretar la cultura escolar, en liberar las voces de los sectores oprimidos y silenciados de nuestra sociedad y en modificar las representaciones escolares hegemónicas.

Delimitación del referente empírico

Definidas las dimensiones de análisis, una segunda tarea se refiere a la selección del tipo de situaciones empíricas que resultan significativas y relevantes para el etnógrafo educativo. El investigador delimita el contexto (urbano, urbano-marginal, campesino, migratorio, etc.), los actores (directivos, maestros, alumnos, padres de familia, etc.), los escenarios (entorno escolar, plantel educativo, patio escolar, aula de clases, etc.) y las unidades de observación y entrevista (situaciones o temas significativos) que le ayudarán a ahondar en sus preguntas de investigación y dimensiones de análisis; esfuerzo que implica saber cuándo y cómo incluir y excluir espacios, documentos e informantes.

De este modo, si el etnógrafo estuviera interesado en interpretar el modo en que el contexto sociocultural de los alumnos interviene en lo que sucede en los salones de clase, podría optar por realizar observaciones y entrevistas en los ámbitos comunitario, familiar y escolar, en

tres etapas de trabajo de campo, para profundizar en los procesos implicados. Si se enfocara, en cambio, al estudio de las políticas educativas y su derivación a estilos de gestión específicos, podría analizar documentos oficiales y planes institucionales primero; observar en un segundo momento quién, cómo y qué se decide en los distintos espacios institucionales; y entrevistar por último a las personas que participan o no en la definición de los proyectos de gestión escolar.

La delimitación del referente empírico, si bien responde a las preguntas y dimensiones de análisis que constituyen el protocolo de investigación, no proviene del interés del investigador por validar o negar hipótesis previas, sino de su necesidad de contar con un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con sus informantes. Al delimitar su campo de estudio, el etnógrafo no pretende contar con indicadores que lo lleven a evaluar la práctica docente del maestro observado; no define un repertorio de preguntas cerradas que induzcan las respuestas de sus informantes y ratifiquen sus presupuestos; ni pretende tampoco perfilar lo que se hace o dice sin considerar el contexto en el que se inscriben las representaciones y acciones sociales. El investigador delimita el referente empírico que lo ayudará a inscribir, del modo más sistemático, completo y fidedigno, aquellas situaciones y procesos útiles para construir sus primeras inscripciones e interpretaciones.

Selección y dominio de técnicas e instrumentos de investigación

Delimitado el espacio empírico, la tercera tarea estriba en seleccionar las técnicas e instrumentos de investigación. La técnica que caracteriza el trabajo etnográfico en educación ha sido definida, por Frederick Erickson, como observación participativa [1989]. Observar y participar supone la presencia del etnógrafo en el campo de estudio como condición indispensable para documentar de modo detallado y sistemático los acontecimientos de interacción calificados como básicos. A mi juicio, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo

en el desenvolvimiento natural de los sucesos. Su función es participativa, sin embargo, porque su presencia modifica necesariamente lo que sucede en el espacio observado. Estas modificaciones, más que considerarse como interferencias, deben valorarse como datos significativos. A fin de cuentas, el sujeto observado o entrevistado tratará de comportarse, sobre todo en las primeras etapas del trabajo de campo, de acuerdo con lo que supone que espera observar y escuchar el investigador. El etnógrafo educativo se percató de que, en la medida en que transcurre su estancia en el campo, los actores observados o entrevistados comienzan a modificar las declaraciones y acciones de lo que creían que debían decir y hacer en un primer momento, hacia otros códigos de representación y acción que contradicen lo que dijeron e hicieron antes.

Aunque este tránsito es inevitable, porque la dinámica cotidiana de las escuelas y salones de clases tiene más peso que cualquier intento de simular el apego al marco normativo e institucional que el discurso oficial le impone, el etnógrafo necesita profundizar en la gama de representaciones y acciones que no aparece en sus primeras incursiones. Todas las versiones recopiladas después de observar y entrevistar a un mismo actor cuentan, al igual que la variedad de representaciones y acciones de los actores que participan en un mismo contexto y escenario, con cierto grado de validez.

Desde que llega al espacio de estudio, el investigador comienza a ganarse la confianza de sus informantes, la cual se establece a partir del modo en que les comunica sus intereses y motivaciones. Para actuar como observador participante necesita reconocer no sólo la repercusión de su presencia en el acontecer cotidiano de las escuelas y salones de clases. El etnógrafo tiene la responsabilidad de declarar ante otros, de manera general, sincera, precisa y cautelosa —para no obstruir los canales de comunicación ni perfilar precipitadamente sus hallazgos—, sus intereses y motivaciones académicos y personales. El sinceramiento cuidadoso del investigador ocurre cuando reconoce que efectivamente está inmiscuido en el objeto que estudia, a la vez que ignora mucho de lo que observa y escucha. La observación participativa supone básicamente reconocer ante otros nuestra inquietud por conocer lo desconocido.

En relación con los instrumentos de investigación, el trabajo etnográfico se funda principalmente en registros de observación y entrevista, sin ignorar otras fuentes de información útiles para la triangulación y validación empírica [Woods 1993; Good y Hatt 1987; Becker 1974; Thompson 1988; Magrassi y Rocca 1980; De Garay 1994; Aceves 1993; Joutard, Portelli y otros 1988; Thomas 1985; Friedrich 1991]. Muchas veces es necesario recopilar informaciones complementarias extraídas de archivos escolares, de diversos documentos históricos y personales, estadísticas y encuestas, periódicos, fotografías o cualquier otra fuente que apoye la construcción del objeto de indagación.

Para diseñar los instrumentos y definir las estrategias de recolección de datos es necesario tomar en cuenta el carácter del protocolo o pregunta de investigación, así como los tiempos establecidos para el desarrollo del proyecto y las condiciones institucionales y financieras en que se llevará a cabo. El dominio de las técnicas e instrumentos se adquiere en la práctica, a partir del hacer y del diálogo permanente con investigadores experimentados. Es necesario aprender habilidades como observar, escuchar, callar, escribir y graficar con rapidez y agilidad, traducir lo escrito y graficado, ampliar las notas, recordar con precisión y, a fin de cuentas, saber cómo realizar un registro amplio de lo observado y escuchado en el cual se documente de modo detallado el contexto, el escenario, los actores y el comportamiento.

A continuación desgloso algunos de los criterios y características formales y de contenido de los registros de observación y entrevista; me refiero a las inscripciones ampliadas y definitivas que realiza el etnógrafo inmediatamente después de haber tomado sus notas de campo. Las maneras de realizar este tipo de inscripciones varían pero, en general, los etnógrafos comparten criterios y características, relacionados con la forma y contenido de los registros, surgidos tras la experiencia metodológica acumulada. Estoy convencida de la importancia del rigor y de la disciplina metodológica en la formación de los nuevos etnógrafos educativos en nuestro país, sin que por ello ignore el valor del trabajo artesanal en este tipo de esfuerzo intelectual.

CUADRO 2.1. Criterios y características formales de los registros ampliados.

<i>Criterios</i>	<i>Características formales</i>
• Es necesario incluir: Las iniciales del investigador, las iniciales del sujeto observado o entrevistado, el nombre de la escuela, el nivel y grado educativo, la fecha y el lugar, y el escenario y tiempo en que se aplica el instrumento. • Resulta imprescindible: Construir claves en cada página del registro de observación y entrevista para facilitar la categorización y análisis de la información. Ejemplo: b 23-IV-92 MBB15, donde: b = escuela; 23-IV-92 = fecha; MBB = iniciales del nombre y apellidos del observador, y 15 = página del registro (se sugiere numeración progresiva entre los registros). • Es importante: Separar el registro ampliado en dos columnas: inscripción (lo dicho y hecho) e interpretación (preguntas, inferencias factuales, conjeturas y categorías empíricas derivadas de los patrones de interacción o representación recurrentes o excepcionales). • Para analizar, resulta útil: Registrar el tiempo dedicado a cada situación o aspecto: cumplimiento de controles administrativos, planeación, actividades extracurriculares, contenidos de enseñanza, etcétera.	• Incluir encabezado • Construir claves • Trabajar en dos columnas: inscripción e interpretación • Registrar el tiempo cada diez o quince minutos

(Continuación)

<i>Criterios</i>	<i>Características formales</i>
• Para avanzar en el tejido analítico, se sugiere: Incluir una o dos cuartillas, al final de cada registro ampliado, para ordenar el conjunto de patrones de interacción o representación, las categorías empíricas o los problemas en construcción.	• Incluir conclusiones tentativas al final de cada registro

Como podemos observar en el cuadro anterior, respetar los criterios de forma aplicados a los registros ampliados incide en la apropiación de capacidades etnográficas básicas: saber cómo desagregar, clasificar y ordenar la información; distinguir los marcos interpretativos del investigador y del informante; definir los códigos que facilitan el manejo de los datos; y garantizar la construcción paulatina del objeto de estudio. El proceso de investigación es largo y complejo; resulta importantísimo para el etnógrafo contar con mapas formales de acceso y análisis, que eviten la confusión y pérdida de sentido.

Aunque las grabadoras y videograbadoras pueden considerarse importantes en la transcripción fidedigna de los registros ampliados —las primeras son imprescindibles en las entrevistas—, adquirir ciertas habilidades en el arte de escuchar, observar y transcribir rápidamente repercute no sólo en la formación técnica del etnógrafo, sino en el desarrollo de la memoria fotográfica y de la intensa sensibilidad e intuición que requiere para inscribir e interpretar la acción social y las perspectivas subjetivas de los actores observados y entrevistados.

CUADRO 2.2. Criterios y características de contenido de los registros ampliados.

<i>Criterios</i>	<i>Características de contenido</i>
• Es necesario: Dar cuenta de acciones y representaciones relacionadas con las preguntas y dimensiones de análisis que estructuran el protocolo de investigación. • Resulta imprescindible: Anotar todo lo hecho o dicho en la columna de inscripción (contexto, escenario, actores y comportamiento lingüístico y extralingüístico), por poco importante que parezca y tratando de situarse desde la perspectiva del actor observado o entrevistado (¿cuáles son sus referentes, intenciones y motivaciones?) • Es importante: Explicitar las preguntas, inferencias factuales, conjeturas y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación (¿por qué supongo que los sujetos observados o entrevistados “deberían” haber hecho o dicho otra cosa?) • Para profundizar analíticamente, resulta útil: Recuperar las categorías sociales que utilizan los actores al ser observados o entrevistados (“Usted utilizó la palabra ‘burro’ al referirse al alumno X; ¿qué significa ser burro?”; “Mencionó que está ‘cansado de lidiar’ con el director de la escuela; ¿de qué está cansado?”)	• Inscribir a partir de preguntas y dimensiones de análisis específicas • Anotar “todo” y asumir una posición émica en la columna de inscripción • Anotar preguntas, inferencias factuales, conjeturas, categorías y valoraciones éticas del investigador en la columna de interpretación • Recuperar las categorías sociales que validan las acciones y representaciones subjetivas

Primeras inscripciones, inferencias factuales y conjeturas

La cuarta tarea del etnógrafo es la de transcribir sus registros de observación y entrevista en la columna de inscripción, además de construir sus primeras inferencias factuales y conjeturas en la columna de interpretación. Si le interesan, por ejemplo, las prácticas pedagógicas, sus inscripciones deberán ofrecer un repertorio detallado de lo dicho y hecho por los actores durante su interacción en el salón de clases o al ser entrevistados. El etnógrafo debe recordar que nada que no haya sido registrado sucedió.

Las inferencias factuales y conjeturas que acabamos de mencionar surgen, mientras tanto, de las preguntas iniciales que el etnógrafo hace a partir del material recabado. Se trata de preguntas abiertas y comprensivas del tipo: ¿qué dicen y cómo se comportaron los sujetos en una situación de interacción específica?, ¿es posible que este comportamiento reporte un patrón o estilo de interacción específico?, ¿cómo podría denominarlo?

Las primeras conjeturas, estrechamente conectadas con las inferencias factuales, se definen como relaciones significativas construidas al establecer recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados: ¿por qué en varios registros o entrevistas se repite el mismo patrón?, ¿cuál es el patrón que se repite?, ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?, ¿cuáles son los sucesos que no se incluyen en estos patrones? Aunque la tarea de inscripción e interpretación se ejemplifica en el capítulo tercero, vale la pena mencionar que su sentido y significado se definen a partir del protocolo o pregunta inicial de investigación, así como las dimensiones de análisis implicadas.

El proceso de investigación en marcha

A continuación incluyo tres acontecimientos escolares cotidianos que me sirven para ejemplificar la función de las preguntas de investigación; la selección de las dimensiones de análisis; la delimitación del referente empírico, los instrumentos y técnicas de recolección de datos; y las primeras inferencias factuales y conjeturas. Al terminar de analizar estos sucesos, extraídos de un conjunto de casos recurrentes y similares, el lector podrá contestar las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la pregunta inicial que guía el interés del investigador en cada caso?
- ¿Dentro de qué dimensiones problemáticas se ubican los sucesos recabados?
- ¿Cuál es el referente empírico elegido (sujetos, espacios y tiempos)?
- ¿Qué técnicas e instrumentos se utilizan?
- ¿Qué caracteriza las primeras inferencias factuales y conjeturas que el etnógrafo puede construir?
- ¿Qué lugar ocupa la triangulación teórica en estas inferencias y conjeturas?

PRIMER EJEMPLO: EDUCADORES, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA

Estamos en un aula de un jardín de niños oficial de la ciudad de México. Es la hora del recreo. Los alumnos corren y gritan jugando. Andrés se acerca a la maestra para acusar a Guillermo porque le "pegó".

Educadora (a Andrés): Hablaremos de esto en el salón, después del recreo.

Ya en el salón, en el momento previo a la salida, la educadora aborda el problema entre Andrés y Guillermo y les propone (al grupo y en especial a la pareja en conflicto):

Los problemas que se dan entre compañeros deben ser resueltos entre compañeros, sin necesidad de recurrir a la policía, sea ésta maestra, papá o mamá. Si Andrés tuvo un problema con Guillermo, puede preguntarle por qué le pegó. Muchas veces el juego entre varios compañeros, como es el de luchas que tanto les gusta, hace que se lastimen aunque no hayan querido hacerlo. Yo no voy a castigar a los alumnos y de nada sirve que acusen a sus compañeros conmigo. Ustedes son los que saben lo que pasó, y sé que pueden resolver sus problemas.

Más tarde, cuando todos los alumnos se han retirado a sus hogares, pregunto a la maestra por qué hizo a los niños esta indicación.

Educadora: Esto lo hago con una base pedagógica, pretendo que los niños aprendan a respetarse y a establecer sus propias reglas al relacionarse. Me interesa que los alumnos hablen por sí mismos, por sus necesidades e intereses. No busco promover niños mudos que asuman mi ley y justicia como absoluta, ni niños que busquen constantemente ser protegidos por una autoridad. Los alumnos pueden resolver sus diferencias y reflexionar sobre ellas para llegar a un acuerdo. Creo que uno de mis objetivos es coordinar la actividad del niño en la construcción de reglas, y no imponer mis propias reglas y castigos desde fuera de la realidad infantil.

Al día siguiente la educadora es visitada por el padre de Andrés, quien explica que su hijo no quiere asistir más a la escuela porque todos los niños le pegan. Posteriormente aparece lo fundamental de la visita: el padre viene a reclamar a la maestra su forma de educar.

Padre de familia: Andrés dice que usted dijo que se las arreglara como pudiera.

Educadora: Señor, yo les he dicho que los problemas que tengan deben arreglarlos entre ellos, sin necesidad de una maestra o un... [no termina la frase].

Padre de familia [interrumpiendo a la educadora]: ¡Perdone, maestra, pero su obligación, si es que está educando, es castigar a quien le pegue! Imagínese, si les pide que se las arreglen como puedan, qué puede pasar.

Educadora: No se trata de la solución que usted piensa, de golpearse, sino de que hablen de sus diferencias, que aprendan a resolver sus problemas entre ellos. Esto lo hago con criterios pedagógicos y... [no termina la frase].

Padre de familia [interrumpiendo nuevamente a la educadora]: ¡Pues sí, pero usted está aquí para castigarlos!

La educadora se ve confusa y presionada, su rostro ha enrojecido. Pienso un momento y concluyo algo.

Educadora: Voy a hablar con quien le pegó.

Más tarde, frente al grupo, la educadora llama a Guillermo y le pide que no vuelva a pegarle a Andrés.

El registro de este hecho, al igual que otros similares, parte de la pregunta de investigación: ¿cómo es que las expectativas familiares intervienen en la definición del trabajo docente en el nivel preescolar?, pregunta que se vincula con la dimensión social. La técnica de investigación que utiliza el etnógrafo es la observación participativa, y los instrumentos elegidos son el registro de observación y la entrevista. La interacción que se observó es la que se establece entre los alumnos y la maestra, además de la que se da entre ésta y un padre de familia.

A partir de los datos empíricos es posible inferir y conjeturar que existe un marco común de representaciones entre Andrés y su padre acerca de la función que debe cumplir una educadora. El niño acusa a la maestra con su padre y éste, al reclamarle su error pedagógico, ratifica en su hijo la necesaria relación que existe entre educar, vigilar y castigar [Foucault 1981]. Andrés, a los ojos de su padre, es incapaz de resolver los problemas que se generan al interactuar con un compañero de clase; representación que contradice la política de conflicto aplicada por la educadora.

De este modo, cuando la docente solicita al niño asumir una actitud responsable en la interacción con sus compañeros, Andrés prefiere no asistir más al jardín de niños. Al parecer, su condición para con-

tinuar en el plantel es que la educadora cumpla con sus obligaciones. La actitud del padre parece negar a su hijo la posibilidad de actuar activa y directamente ante el conflicto; Andrés necesita la protección de un árbitro adulto. Aunque la docente estructura sus intervenciones educativas a partir de criterios pedagógicos específicos, tiene que ceder ante las expectativas del padre de Andrés y asume, a fin de cuentas, el papel de árbitro. Los demás alumnos del grupo, como Andrés y Guillermo, son testigos de una contradicción entre lo que la educadora ha dicho en un primer momento y lo que más tarde ha hecho.

En términos hipotéticos, hechos similares a éste indican al etnógrafo educativo que una práctica educativa distinta, o con pretensiones de serlo, enfrenta graves dificultades y obstáculos. Como afirman Lucila Galván y los autores compilados por ella [1985], la transformación de la cultura escolar requiere de un mayor diálogo y acercamiento entre los padres de familia y los maestros.

SEGUNDO EJEMPLO: PERTINENCIA DE LAS ENSEÑANZAS ESCOLARES

Estamos en un aula del programa que atiende a los alumnos de nueve a catorce años que no han podido incorporarse a la escuela primaria en su modalidad regular. Dentro de un mismo salón se manejan distintos grados escolares y contenidos de enseñanza. En la asignatura de matemáticas, la maestra trabaja con su grupo el tema de "las fracciones".

Miguel, un alumno, se rasca la cabeza reflexivamente y parece no comprender del todo las explicaciones que da la maestra. Después de un lapso, la maestra interviene con una pregunta al grupo.

Maestra: ¿Entendieron?

Los alumnos responden con un movimiento de cabeza negativo y sus expresiones faciales son de fastidio.

Maestra [un poco ansiosa]: ¿Pero cómo es que no entienden?

Antonio, otro alumno, avienta el libro con fuerza sobre la mesa y agrega algo: ¡Tome su pinche libro! ¿A mí de qué chingados me sirve aprenderme las fracciones? Ya no voy a venir a la escuela. ¿Qué no sabe que no vamos a seguir estudiando la secundaria? ¿Para qué chingados nos está metiendo esto a la fuerza?

La maestra se queda parada frente al grupo con rostro de desconcierto. Antonio y Miguel se levantan de sus lugares, dejan sus libros y salen del aula súbitamente. La maestra me dice más tarde que, en efecto, sus alumnos difícilmente continuarán la secundaria. Todos trabajan o lo harán en un futuro próximo, en trabajos no calificados.

La selección de este suceso parte de la pregunta: ¿cómo se vinculan los alumnos con el conocimiento escolar impartido en un programa diseñado para ellos? Aquí el interés de investigación se relaciona con las dimensiones curricular y social. Las primeras inferencias factuales y conjeturas, identificadas como patrones de interacción en distintos acontecimientos similares, parecen indicar al etnógrafo que alumnos como Antonio y Miguel, pertenecientes a los sectores urbanos marginados de nuestra sociedad, tienden a poner en tela de juicio la relevancia del conocimiento escolar que les ofrece, paradójicamente, un programa especialmente diseñado para este sector de la población mexicana.

Antonio se enfada ante las dificultades de un aprendizaje escolar que no representa utilidad alguna para él dadas sus condiciones actuales de vida y trabajo. Aprendizaje infructuoso que deriva no sólo de su presente como niño trabajador, sino de un futuro laboral distante respecto de los campos profesionales asociados con la promoción escolar. De acuerdo con las aportaciones de Paul Willis [1988], Antonio y sus compañeros estarían generando mecanismos de resistencia y contraculturales en respuesta tanto a sus condiciones de clase, como a la arbitrariedad de los contenidos escolares. Es por ello, probablemente, que alumnos como Antonio y Miguel abandonan la escuela.

TERCER EJEMPLO: TRABAJAR Y JUGAR EN LA ESCUELA

Estamos en un aula de primer grado de primaria de una escuela federal. La maestra proporciona a los alumnos, por mesas de trabajo, corcholatas. Los alumnos empiezan a manipularlas.

Maestra: Vamos a hacer una línea de corcholatas.

Los alumnos lo hacen, en general, aunque algunos parecen interesados en las corcholatas en sí.

Maestra: Ahora, vamos a hacer un cuadrado.

La atención se dispersa; sólo algunos niños siguen la indicación de la maestra, y se escuchan las voces y conversaciones de los alumnos.

Maestra: Bueno, ahora vamos a hacer un triángulo.

La atención de todos los alumnos está centrada en las corcholatas en sí; las manipulan, hacen figuras con ellas, las hacen girar. La maestra insiste en la elaboración del triángulo.

Un alumno interviene:

Alumno: Maestra, ¿podemos jugar con las corcholatas?

Todos [eufóricos]: ¡Síííí!

Maestra: No, vamos a hacer ahora un círculo.

Nadie lo hace y continúan jugando con las corcholatas.

Maestra: Bueno, ¡todos a jugar!

Los alumnos continúan jugando interesada y alegremente. Después de diez minutos, la maestra interviene.

Maestra: Bueno, ustedes me pidieron jugar, y ya jugamos. Ahora, vamos a hacer las figuras geométricas.

La pregunta que motiva la selección de este último suceso es: ¿cómo una maestra de primer grado de primaria recupera las estrategias de aprendizaje construidas por sus alumnos?, asunto que se relaciona con la dimensión curricular y, específicamente, con el ámbito de la pedagogía y la didáctica. Como en los casos anteriores, la técnica de investigación utilizada por el etnógrafo es la observación participativa. Un salón de clases es el escenario que elige para realizar el estudio y, en cuanto a los acontecimientos de interacción observados, le interesan los que se establecen entre los alumnos y la maestra.

La situación muestra un patrón recurrente. Al igual que en otros casos registrados por el etnógrafo en el mismo contexto y escenario, el interés básico de la maestra estriba en alcanzar de inmediato los objetivos de enseñanza, mientras el proceso de aprendizaje de los alumnos determina su interés por jugar y manipular los objetos de conocimiento. En este caso, el comportamiento no verbal y verbal de los alumnos, como obstáculo a lo que la maestra pretende, exige el establecimiento de negociaciones entre ambos actores. La negociación de intereses es en esta ocasión una estrategia docente que permite neutralizar las motivaciones infantiles y recuperar el sentido escolar de las enseñanzas, estrategia que no conduce, como sostendría el constructivismo y la pedagogía operatoria [Moreno 1983], al aprendizaje significativo de las figuras geométricas. De hecho, los intereses de la maestra y los alumnos permanecen apartados, tan distantes como el trabajo y el juego en la vida escolar.

En esta negociación de intereses, los alumnos parecen tener una alta injerencia en el ritmo, el tiempo y el acento dado al tratamiento formal de los contenidos escolares. Esto contradice el supuesto, más o menos generalizado, de que el maestro impone la dinámica que rige el trabajo educativo en los salones de clase. En términos hipotéticos, los alumnos tienen un papel activo en lo que puede o no ocurrir en las aulas. La maestra acepta que los niños jueguen con las corcholatas porque éstos no están dispuestos a seguir sus indicaciones sin mediación y negociación alguna.

La negociación de intereses entre los maestros y sus alumnos puede servir para normalizar la intencionalidad curricular formal —en cuyo

caso no se recuperan los intereses de los alumnos— o rescatar y fusionar ambos intereses. En el primer caso, se deja fuera aquello que irrumpe; en el segundo, se recupera.

Inferencias factuales y conjeturas como éstas —imprecisas, audaces y equívocas—, acompañadas de referencias conceptuales que permiten al etnógrafo establecer un diálogo teórico permanente, ejemplifican el tipo de tareas que lleva a cabo cuando el proceso de investigación está en marcha. Sin temor a equivocarse, el investigador debe saber que las primeras inferencias factuales y conjeturas suelen modificarse en el tiempo, cuando encuentra patrones contrastantes y excepcionales, cuando triangula empírica y teóricamente con otras fuentes, y cuando finalmente escribe el informe de su investigación.

En este capítulo sólo intenté mostrar el modo en que las preguntas de investigación, las dimensiones de análisis, el referente empírico, las técnicas e instrumentos utilizados y las primeras inferencias y conjeturas, entran en juego en una primera aproximación al campo. En el capítulo siguiente abundo en el proceso de interpretación y en aspectos metodológicos puntuales, relacionados también con el primer nivel de reconstrucción epistemológica.

3. CONSTRUCCIÓN DE UN OBJETO ETNOGRÁFICO EN EDUCACIÓN

EN LOS CAPÍTULO PREVIOS expuse las reconstrucciones epistemológicas de las cuales parte esta propuesta, y el tipo de preguntas y dimensiones de análisis, tareas empíricas, técnicas e instrumentos, inferencias factuales y conjeturas que a mi juicio permiten al etnógrafo educativo incursionar en la cultura escolar.

A partir de una investigación etnográfica que realicé con anterioridad, relato en este capítulo la manera en que inscribí la información recabada con base en observaciones etnográficas, construí mis primeras inferencias y conjeturas, sistematicé las categorías empíricas derivadas, dialogué con los conceptos teóricos de otros autores y produje un texto etnográfico en educación.¹

Deseo aclarar que, además de mi perspectiva metodológica, existen otros modos de interpretar la cultura escolar, sea por la diversidad de circunstancias y referentes personales, o por las múltiples condiciones institucionales dentro de las cuales se desarrolla la investigación en cada caso. Encerrarse y no comunicar los detalles de la experiencia metodológica personal, por el temor de que se la use como receta, me resulta tan egoísta como dejar de presentar mis hallazgos para no afectar los marcos significativos y las ideas de los demás. El proceso que desgloso

¹ Un intento similar aparece en Bertely 1991.

lector podrá conocer el proceso que viví desde que transcribí mis primeras observaciones, hasta que elaboré mi primer informe de investigación [Bertely, manuscrito] y el artículo cuyo fragmento utilizo para ilustrar este proceso, al final del capítulo [Bertely 1992b].

Documentos etnográficos y seguimiento de un proceso de investigación

Los siguientes documentos etnográficos muestran el modo en que construí un objeto particular de investigación en el ámbito educativo. La definición de un documento etnográfico es la objetivación concreta de procesos de indagación particulares, que permiten sintetizar momentos específicos derivados de la construcción objetual y muestran el *status* de validez de las inscripciones e interpretaciones producidas. Aunque la inclusión de referencias empíricas interviene de modo importante en la forma en que los argumentos etnográficos resultan convincentes para el lector, mostrar cómo el investigador construyó sus afirmaciones y tejidos interpretativos incide en la consistencia y fortaleza argumentativa de sus descubrimientos.

El primer documento etnográfico contiene fragmentos extraídos de uno de los 18 registros de observación que tomé en un salón de clases de primer grado de primaria, atendido por un maestro mazahua que no tenía formación normalista. Incorpora algunos criterios de forma y contenido de los registros ampliados, además de mostrar lo que incluí en la columna de inscripción. El segundo se desprende del anterior, pero articula las tareas iniciales que realicé para interpretar mis datos: subrayar fragmentos de inscripción que desde mi perspectiva resultaban llamativos; preguntar, inferir, conjeturar y subrayar los patrones emergentes en la columna de interpretación; y ubicar y definir —de modo tentativo— las categorías de análisis que estaban en permanente construcción.

Estas tres tareas, aunque conectadas, refieren a momentos interpretativos subsecuentes: primero subrayé los fragmentos que llamaron mi

atención en todos los registros, luego formulé preguntas, inferencias factuales y conjeturas, y al último subrayé los patrones que más tarde se convirtieron en categorías de análisis. La lectura y relectura de los registros ampliados me permitió profundizar en cada momento, familiarizarme con la información y ubicar los patrones recurrentes y contradictorios, así como las situaciones excepcionales.

Espero que el lector analice con cuidado mis pasos, tratando de colocarse en mi lugar como intérprete. A partir de las preguntas que conformaban un marco interpretativo común —el del equipo de investigación—, leí los fragmentos que llamaron mi atención. No tomé en cuenta muchos otros, que podían haber sido recalcados e interpretados desde otros marcos de referencia igualmente válidos y legítimos.

En el tercer documento etnográfico identifiqué las categorías de análisis que abarcaban el mayor número de patrones emergentes. Con esta organización ahondé en las definiciones de cada categoría, codifiqué los distintos fragmentos de observación en archivos bien identificados, medí su recurrencia en el tiempo y profundicé en el análisis.

Para la elaboración del cuarto documento contaba ya con un conjunto de fragmentos empíricos —categorías sociales—, organizados de acuerdo con un cuerpo categorial propio —categorías del intérprete—, factible de propiciar una comunicación paralela con los hallazgos y conceptos producidos por otros autores —categorías teóricas—. Fue una comunicación distinta a la que caracteriza los estudios deductivos, donde la hipótesis y el marco teórico minimizan y predeterminan los horizontes interpretativos del intérprete y del sujeto interpretado.

Espero que cuando el lector haya revisado estos documentos etnográficos pueda reconocer el modo en que las primeras pistas se convirtieron en datos al final. Los datos, como hilos de un tejido, fueron relevantes dentro de mi trama significativa, mi red, mi particular constructo interpretativo. Esta trama, lejos de adjetivarse como objetiva en sentido positivista, fusionaba subjetividades, objetivándolas. En el último documento utilizo el fragmento de un artículo [Bertely 1992b] para mostrar las huellas metodológicas que se amalgaman en la tela.

CUADRO 3.1. Registro de observación.⁴

Fecha: 28 de febrero de 1989.

Escuela: Primaria estatal Miguel Hidalgo.

Localidad: Los Capulines.

Municipio: San Felipe del Progreso, Estado de México.

Maestro: Luis.

Grado: Primero.

Tiempo de observación: 9 a.m.–4 p.m.

Observadora: María Bertely

<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
10:15– 10:30	[...] El maestro escribe algunas oraciones en el pizarrón y solicita a quienes “quieran” que pasen a leer. Se forma una fila de niños y otra de niñas. El ruido del salón se incrementa.	
	El maestro recorre las hileras de bancas y dice a quienes se encuentran en sus lugares e indistintamente: “Saca tu libro, saca tu libro, saca tu libro rápidamente; todos los que traen libro, ¡a leer!”	
	El maestro organiza en equipos a los niños que ocupan cada una de las bancas. Esto sucede a la par de diversas actividades realizadas por los niños o de	

⁴ No se incluye todo el registro de observación, que abarca cuarenta cuartillas, sino sólo un fragmento. Se omite el nombre real de la escuela, la localidad y el maestro para asegurar la confidencialidad de la información. El municipio sí corresponde a San Felipe del Progreso, en el Estado de México.

(Continuación)

<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
	incidentes como el de que a una niña se le caen algunas hojas.	
	El maestro está en varias cosas a la vez: atiende la lectura de los niños o niñas en el pizarrón, organiza la lectura en equipos y hace observaciones como “¿Esas hojas de quién son?” (refiriéndose a las que se cayeron).	
	Se escucha mayor intercambio verbal o “ruido”. Se trata de la lectura individual, general y en equipos, que se realiza en voz alta.	
	Para el caso de los equipos, cada uno lee en diferentes momentos de la lectura.	
	El maestro pide a Isabel que se cambie a la mesa de enfrente, para que comparta la lectura con sus compañeras. Isabel no responde a su solicitud, se queda en su lugar bajando la cabeza en actitud de recato, y el maestro no insiste.	
10:30– 10:45	El ruido provocado por la lectura sigue. Algunos leen en voz baja, otros en voz alta. Una niña tapa su cabeza y cuaderno con el rebozo para leer.	
	La lectura elegida por cada grupo no es la misma; cada equipo o alumno elige qué leer.	

(Continuación)

<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
	Descripción de la lectura por filas y mesabancos (en adelante, m):	
	<i>Fila 1</i>	
	(m1) Dos niños: Tomás y su compañero leen la lección de "La fiesta".	
	(m2) Tres niñas: una lee mientras las otras la observan y escuchan.	
	(m3) Dos niños: leen la lección titulada "Ema".	
	<i>Fila 2</i>	
	(m1) Dos niñas: leen tapándose ambas con un rebozo.	
	(m2) Dos niños y una niña: un niño lee mientras los otros lo observan y escuchan.	
	(m3) Dos niños y una niña en medio: ella lee mientras los niños la observan y escuchan.	
	(m4) Dos niños: miran el libro por encima, no leen, y platican con un compañero que se encuentra atrás.	
	(m5) Una niña y un niño: él regresa a la lectura del libro; se trata de la lección sobre "Ñe". Ella observa y escucha.	
	(m6) Dos niños: uno lee mientras el otro lo observa, escucha y juega con un lápiz.	

(Continuación)

<i>Hora</i>	<i>Inscripción</i>	<i>Interpretación</i>
10:45--	<i>Fila 3</i>	
11:00	(m1) Un niño y una niña: Ella lee recostada sobre el libro, en voz alta y en forma individual, y ocasionalmente platica con su compañera de atrás.	
	(m2) Dos niñas: conversan entre sí y con su compañera de adelante.	
	(m3) Tres niños: leen la lección "Ñe".	
	(m4) Dos niños y una niña: ellos leen del libro la lección de "Ese oso", ella está distraída, como ausente. Los niños pasan a la lectura de la lección "Lili y Tito". Hojean el libro y cambian nuevamente de lección.	
	<i>Fila 4</i>	
	(m1) Dos niñas: no leen. Una de ellas se hinca frente a su mesabanco y abraza su rebozo, hecho bola, sobre su pecho.	
	(m2) Tres niñas: leen de modo independiente la lección "Ema ama". Una de ellas tapa su libro acostándose sobre él de tal forma que la niña que está atrás (Isabel) no vea.	
	(m3) Dos niñas: Isabel está distraída y como ausente. Su compañera, en tanto "oyente", realiza su propia actividad e intenta copiar algunas de las letras del cuaderno de Isabel. Esta niña, a la vez	

(Continuación)

Hora	Inscripción	Interpretación
	que intenta copiar, simula leer moviendo sutilmente los labios.	
11:00– 11:10	Los niños, al realizar este ejercicio de lectura, hacen cosas diversas en torno al libro. Algunos lo hojean, otros lo ignoran mientras platican, otros lo observan y, en ciertos casos aun en el mismo mesabanco o equipo, los integrantes están en otra cosa, como jugando o distraídos. La mayoría de los miembros del grupo, sin embargo, parece estar trabajando en una tarea común.	
	El grupo continúa trabajando con el libro. Casi todos cambian de lección y parecen saber hasta dónde pueden llegar o lo que han visto con el maestro (parece ser la afirmación del fonema “D”). Así, algunos están en la “D”, otros en la “Ñ”, y otros en los ejercicios del principio del libro.	

Subrayados, inferencias factuales y conjeturas

Como mencioné, en este documento etnográfico recupero el fragmento de observación antes expuesto para mostrar las tareas implicadas en mis incipientes esfuerzos interpretativos: subrayar lo que llamó mi atención en la columna de inscripción, y preguntar, inferir, conjeturar y desta-

car (de nuevo subrayando) en la columna de interpretación. Al final del documento incluyo un ejemplo de las notas analíticas tentativas que construí como parte de este trabajo.

CUADRO 3.2. Interpretación del registro.

Hora	Inscripción	Interpretación
10:15– 10:30	[...] El maestro escribe algunas oraciones en el pizarrón y solicita a quienes <u>“quieran”</u> que pasen a leer. Se forma una fila de niños y otra de niñas. El ruido del salón se incrementa.	¿Qué significa que el maestro solicite pasar a quienes <u>“quieran”</u> hacerlo? Al parecer, respeta su motivación o su desinterés de aprender.
	El maestro recorre las hileras de bancas y dice a quienes se encuentran en sus lugares e indistintamente: <u>“Saca tu libro, saca tu libro, saca tu libro rápidamente; todos los que traen libro, ¡a leer!”</u>	¿Qué significa la consigna <u>“¡a leer!”</u> Significa <u>“aprender haciendo”</u> .
	El maestro organiza en equipos a los niños que ocupan cada una de las bancas. Esto sucede a la par de <u>diversas actividades realizadas por los niños</u> o de incidentes como el de que a una niña se le caen algunas hojas.	¿Qué tipo de actividades promueve el maestro? Actividades <u>simultáneas y paralelas</u> .
	<u>El maestro está en varias cosas a la vez: atiende la lectura de los niños o niñas en el pizarrón, organiza la lectura en equipos y hace observaciones</u> como “¿Esas hojas de quién son?” (refiriéndose a las que se cayeron).	¿Qué significado tiene la lectura en el pizarrón y en equipos? Se trata de actividades de aprendizaje <u>simultáneas</u> .

(Continuación)

Hora	Inscripción	Interpretación
	Se escucha mayor intercambio verbal o "ruido". Se trata de la <u>lectura individual, general y en equipos, que se realiza en voz alta.</u>	¿El "ruido" se relaciona con la diversidad de posibilidades de aprendizaje? Diversidad, <u>actividad coordinada y respeto al ritmo individual.</u>
	Para el caso de los equipos, <u>cada uno lee en diferentes momentos de la lectura.</u>	
	El maestro pide a Isabel que se cambie a la mesa de enfrente, para que comparta la lectura con sus compañeras. <u>Isabel no responde a su solicitud, se queda en su lugar bajando la cabeza en actitud de recato, y el maestro no insiste.</u>	¿Qué significa no insistir? <u>Respeto a la autonomía y ritmo de aprendizaje</u> de Isabel.
10:30– 10:45	El ruido provocado por la lectura sigue. Algunos leen en voz baja, otros en voz alta. Una niña tapa su cabeza y cuaderno con el rebozo para leer.	Parece más importante el " <u>hacer heterogéneo</u> " que el "hacer homogéneo".
	La <u>lectura elegida por cada grupo no es la misma; cada equipo o alumno elige qué leer.</u>	¿En qué se basa este tipo de lectura? En el " <u>hacer</u> " <u>simultáneo y paralelo.</u>
	Descripción de la lectura por filas y mesabancos (en adelante, m):	
	<i>Fila 1</i>	
	(m1) Dos niños: Tomás y su compañero leen la lección de " <u>La fiesta</u> ".	¿Múltiples elecciones en el tratamiento del contenido? Patrón de <u>enseñan-</u>

(Continuación)

Hora	Inscripción	Interpretación
	(m2) Tres niñas: <u>una lee mientras las otras la observan y escuchan.</u>	<u>za no centralizada en el maestro y promoción de aprendizajes paralelos y simultáneos en los alumnos.</u>
	(m3) Dos niños: leen la lección titulada " <u>Ema</u> ".	
	<i>Fila 2</i>	
	(m1) Dos niñas: leen tapándose ambas con un rebozo.	
	(m2) Dos niños y una niña: <u>un niño lee mientras los otros lo observan y escuchan.</u>	
	(m3) Dos niños y una niña en medio: ella <u>lee mientras los niños la observan y escuchan.</u>	
10:45/ 11:00	(m4) Dos niños: miran el libro por encima, no leen, y platican con un compañero que se encuentra atrás.	¿Continuidad entre los estilos socioculturales de interacción y aprendizaje mazahuas, y las estrategias docentes utilizadas?
	(m5) Una niña y un niño: él regresa a la lectura del libro; se trata de la <u>lección sobre "Ñe"</u> . Ella observa y <u>escucha.</u>	
	(m6) Dos niños: <u>uno lee mientras el otro lo observa, lo escucha</u> y juega con un lápiz.	
	<i>Fila 3</i>	
	(m1) Un niño y una niña: Ella lee recostada sobre el libro, <u>en voz alta y en forma individual</u> , y ocasionalmente platica con su compañera de atrás.	<u>Aprendizaje observacional, aprender haciendo.</u>

(Continuación)

Hora	Inscripción	Interpretación
	(m2) Dos niñas: conversan entre sí y con su compañera de adelante.	<u>y juntos pero separados</u> [véase Paradise 1987].
	(m3) Tres niños: <u>leen la lección "Ñe"</u> .	
	(m4) Dos niños y una niña: ellos leen del libro la <u>lección de "Ese oso"</u> , ella está <u>distraída, como ausente</u> . Los niños pasan a la lectura de la <u>lección "Lili y Tito"</u> . Hojean el libro y <u>cambian nuevamente de lección</u> .	
	<i>Fila 4</i>	
	(m1) Dos niñas: no leen. Una de ellas se hinca frente a su mesabanco y abraza su rebozo, hecho bola sobre su pecho.	
	(m2) Tres niñas: leen de modo independiente la <u>lección "Ema ama"</u> . Una de ellas tapa su libro acostándose sobre él de tal forma que la niña que está atrás (Isabel) no vea.	<u>¿Qué significa "tapar el libro" o "copiar"? Aprendizaje observacional como expresión del aprender haciendo.</u>
	(m3) Dos niñas: <u>Isabel está distraída y como ausente</u> . Su compañera, en tanto <u>"oyente"</u> , <u>realiza su propia actividad e intenta copiar algunas de las letras del cuaderno de Isabel</u> .	
	Esta niña, a la vez que intenta copiar, <u>simula leer moviendo sutilmente los labios</u> .	
	Los niños, al realizar este ejercicio de lectura, <u>hacen cosas diversas en torno</u>	

(Continuación)

Hora	Inscripción	Interpretación
11:00/ 11:10	<u>al libro. Algunos lo hojean, otros lo ignoran mientras platican, algunos lo observan y, en ciertos casos aun en el mismo mesabanco o equipo, los integrantes están en otra cosa, como jugando o distraídos. La mayoría de los miembros del grupo, sin embargo, parece estar trabajando en una tarea común.</u>	<u>¿Heterogeneidad y coordinación? Disciplina no centralizada en el maestro y aprendizaje paralelo.</u>
	El grupo continúa trabajando con el libro. Casi todos <u>cambian de lección y parecen saber hasta dónde pueden llegar o lo que han visto con el maestro (parece ser la afirmación del fonema "D")</u> . Así, <u>algunos están en la "D", otros en la "Ñ", y otros en los ejercicios del principio del libro.</u>	<u>¿Relación con el estilo mazahua de interacción madre-hijo? "Separados pero juntos", "respeto a la autonomía", "aprender haciendo" [véase Paradise 1987].</u>

NOTAS ANALÍTICAS TENTATIVAS ⁵

Una primera aproximación analítica a este registro parece indicar el respeto del maestro por los procesos de aprendizaje de sus alumnos. En las actividades que éste promueve, los niños que "quieren" se autoproponen, mientras los que no lo desean pueden no responder a sus indicaciones. Así, algunos pasan a leer al pizarrón, otros leen en sus lugares y algunos más están distraídos o realizan sus primeros ejercicios caligráficos; en todos los casos son respetados. Parece que para este

⁵ Estas notas analíticas se desarrollaron como conclusión del trabajo interpretativo realizado en todo el registro de observación y no sólo en el fragmento aquí incluido.

maestro es más importante el aprender haciendo y heterogéneo, que el hacer y aprender homogéneo. Es probable que por ello el docente promueva diversas actividades simultáneas y paralelas, de modo coordinado y en torno a una tarea común, e inicie con una actividad en el pizarrón para organizar, momentos después, equipos de lectura en cada mesabanco con la consigna: “¡A leer!”

El aprender haciendo parece expresarse en la multiplicidad de lecciones elegidas por los niños para realizar la lectura: “La fiesta”, “Ema”, “Lili y Tito”, “Ese oso”, entre otras. Todas ellas trabajadas de modo simultáneo y previas al fonema /d/, tratado ese día. Establecer límites específicos a la libre elección sugiere la existencia de acuerdos y cierto grado de coordinación del trabajo hecho en el aula. Este aprender haciendo parece caracterizarse también por un estilo de aprendizaje observacional, pues si bien se escuchan unos a otros al leer en voz alta, esta lectura no es colectiva sino individual, y el maestro no ofrece explicación verbal alguna en torno a las actividades promovidas; los niños, más bien, observan las ejecuciones de sus compañeros.

La posibilidad que tienen los niños de hacer cosas distintas —sea en el libro o en el pizarrón—, así como el respeto del profesor a las ejecuciones individuales de sus alumnos —querer o no querer participar en las actividades—, muestra una coordinación no centrada en la figura docente, sino en el interés y participación diferencial de sus alumnos en la lectura. De ahí que el maestro no ocupe el tiempo de clase para normar el comportamiento o el uso homogéneo de materiales, tiempos y espacios. Se trata de una especie de disciplina no centralizada en la figura docente.

La categoría aprender haciendo parece abarcar lo suficiente para ubicar en su interior, a partir de este y otros registros de observación, los siguientes patrones emergentes:

- Respeto al “querer”, autonomía y ritmo de ejecución individual
- Aprendizaje observacional
- Enseñanza y disciplina no centralizada en el maestro
- Actividades de aprendizaje simultáneas, paralelas y heterogéneas
- Heterogeneidad y coordinación en torno a una tarea común

Mis constructos iniciales me llevan a reflexionar sobre las aportaciones de Ruth Paradise en cuanto a los estilos socioculturales de aprendizaje contruidos en la interacción madre-hijo en el caso mazahua [1987, 1985b]. En esta interacción, los niños aprenden a partir de la observación y no por medio de explicaciones verbales, además de estar juntos pero separados al participar en actividades coordinadas e independientes. El respeto a la autonomía del niño constituye otro de los rasgos socioculturales que caracterizan a los mazahuas [Iwanska 1972; Paradise 1987, 1985a, 1985b].

Este registro, al igual que otros que analizamos, parece conducirnos a la posibilidad de establecer un alto grado de compatibilidad cultural entre los estilos de enseñanza contruidos por los maestros y los estilos de aprendizaje culturalmente significativos para los alumnos [Macías 1987]. Aunque en este caso la compatibilidad puede explicarse a partir del origen mazahua del maestro, los maestros foráneos y mestizos de las escuelas ubicadas en la zona de estudio parecen construir estrategias similares. Para Frederick Erickson [1989], el éxito de la oferta educativa depende de la capacidad de la escuela y de sus maestros de recuperar lo que los usuarios esperan.

Categorías de análisis y patrones emergentes

Después de subrayar y formular preguntas, inferencias y conjeturas en todos los registros de observación y entrevista, estructuré un listado de 35 patrones específicos y, de ellos, elegí aquellos que abarcaban lo necesario para convertirse en categorías de análisis:

- Aprender haciendo
- Aprendizaje voluntario y autónomo
- Estilos comunicativos

En términos metafóricos, la pregunta inicial se transformó en una naranja cuyos gajos eran las categorías de análisis. Cada gajo se com-

ponía, a su vez, de gajos más pequeños o nuevos patrones. Decidí elaborar cuadros analíticos por categoría, para organizar los patrones que aparecían en la extensa lista inicial. Descubrí que algunos patrones podían situarse dentro de uno o más gajos, dependiendo del lugar a partir del cual los leía e interpretaba.

Incluí en los cuadros analíticos las claves y páginas de los registros ampliados, para ubicar con facilidad los fragmentos empíricos que daban cuenta de mis hallazgos y argumentos. Enseguida presento el cuadro correspondiente a la categoría de análisis *aprender haciendo*, e incluyo sólo los seis registros de observación recabados en la primera etapa de trabajo de campo.

Entre otros aspectos, este cuadro me permitió identificar la recurrencia de determinados patrones, además de ubicar con facilidad el registro y la página donde se encontraban los fragmentos empíricos. Gracias a ello pude integrar mis archivos y analizarlos como unidades interpretativas más pequeñas. Recuperé en un archivo, por ejemplo, todos los fragmentos del patrón *actividades simultáneas y paralelas*, reinicié las tareas expuestas, reflexioné con más minuciosidad sobre mis interpretaciones, y encontré nuevas relaciones significativas que contribuían en mi comprensión de lo que significa *aprender haciendo*.

Para entonces contaba con fragmentos empíricos —categorías sociales—, organizados dentro de un cuerpo de categorías propio —las del intérprete—, cuyos contenidos permiten establecer comunicación y nexos paralelamente a los hallazgos y conceptos —categorías teóricas— de otros autores. Triangulación que adquiere forma en el documento etnográfico que presento a continuación.

Triangulación teórica

La organización e interpretación de la información empírica, incluida en cada categoría y archivo, me había permitido amalgamar las acciones y categorías sociales de los actores estudiados, dentro de mis propias categorías. Amalgama que aludía, metafóricamente, al modo en

CUADRO 3.3. Aprender haciendo y patrones emergentes.

Categoría: Aprender haciendo						
escuela:	b	b	b	b	b	b
día:	21	24	28	7	10	14
mes:	2	2	2	3	3	3
año:	89	89	89	89	89	89
investigador:	MB	MB	MB	MB	MB	MB
Patrones emergentes (archivos)	Página					
Aprender autónomo: nadie enseña					21	3
					22	2
					23	4
						7
Respeto a la decisión de los niños, por encima de la decisión del maestro	16	3		17	8	6
	29				14	12
					20	
					269	
Desplazamiento autónomo y uso del espacio	31		23	2	6	1
			25	10		3
Actividades simultáneas y paralelas	19	7	10	17	6	2
			11	19	16	4
			12	20	20	8
			13		25	

(Continuación)

Patrones emergentes (archivos)	Página					
El hacer paralelo más importante que el hacer homogéneo			11		5	2
			12			8
			13			9
Aprender haciendo, observando y ayudándose				15	5	3
				16	7	5
				17	8	6
Lectura en voz alta como invitación al hacer de otros	17		10	11	7	
Aprendizaje gradual	24	8			14	
Respeto a la decisión de los niños frente a la norma estándar	30		10	6 7	21	
Resolución de problemas y búsqueda de estrategias	9	36			7	
Presencia y ausencia voluntaria de los niños en la escuela	25		1	5	1	20
	26		2		2	
	27		3		19	

que la base del triángulo invertido —representada por las voces y actos de los actores entrevistados y observados— se articulaba con mis categorías como intérprete. Fue entonces cuando me desplacé al siguiente vértice del triángulo invertido, donde las categorías teóricas producidas por otros investigadores me permitían establecer un diálogo paralelo y multirreferencial.

Descubrí que, a diferencia de los planteamientos deductivos en los que las hipótesis y marcos teóricos se imponen al análisis de la infor-

mación, mis constructos validaban o confrontaban los conceptos y hallazgos producidos por otros autores, tal como lo muestro en el siguiente documento etnográfico.⁶

CUADRO 3.4. Triangulación teórica.

<i>Categorías propias</i> (fusión entre las categorías sociales y las del intérprete)	<i>Categorías prestadas</i> (categorías teóricas y hallazgos de otros investigadores)
Aprendizaje observacional	<i>Aprendizaje observacional</i> Vera P. John [1972] documenta el aprendizaje observacional entre los niños navajos, y los contrastes entre este estilo de aprendizaje y el escolar. Ruth Paradise [1991] demuestra cómo la observación y la interacción no verbal caracteriza el estilo de aprendizaje entre los mazahuas.
Aprendizaje autónomo, voluntario e independiente, y enseñanza no centrada en el maestro	<i>Aprendizaje autónomo e independiente</i> Dorothy Lee [1967] afirma que la autonomía e independencia define las ejecuciones de niños sioux. Dorothy Lee [1967] muestra cómo a los niños sioux no se les enseña, sino que se les ayuda a aprender. Ruth Paradise [1989] utiliza la cate-

⁶ En este ejemplo no incluyo a todos los autores que me ayudaron a triangular con la teoría y los hallazgos producidos por otros.

(Continuación)

<i>Categorías propias</i>	<i>Categorías prestadas</i>
	goría juntos-pero-separados para definir la interacción madre-hijo en el contexto mazahua.
Continuidad cultural: estrategias docentes y estilos de aprendizaje de los alumnos ("mazahuización" de salón de clases y escuela)	<i>Continuidad cultural</i> José Macías [1987] muestra la continuidad cultural que existe entre la socialización familiar de los niños pápago y la que se promueve en la escuela.
Aprender haciendo: independencia y coordinación, actividades simultáneas y paralelas	<i>Aprendizaje experiencial</i> Ruth Paradise [1987] apunta que la experiencia, iniciativa, responsabilidad, coordinación e independencia caracterizan el estilo de aprendizaje mazahua.
Adaptaciones escolares y docentes al contexto sociocultural mazahua	<i>Activity seetings</i> T. Weisner, R. Gallimore y K. Jordan [1988] sostienen que los <i>activity seetings</i> constituyen espacios de adaptación escolar entre los niños hawaianos.

Cuando formalicé mi comunicación con otros autores me sentí más capaz de elaborar mis primeros ensayos interpretativos. Diseñé diversos índices tentativos para elaborar mi informe escrito —distintos de los esquemas analíticos que había producido antes— y decidí incluir en él las características de la comunidad y escuela, los estilos de socialización familiar, y las adaptaciones escolares y docentes construidas en el caso estudiado [Bertely, inédito].

El quinto documento etnográfico constituye sólo un fragmento de este esfuerzo. Expongo el extracto de un artículo donde analicé, en particular, uno de los rasgos de la categoría analítica *aprender haciendo*, que denominé *enseñanza no centralizada y aprendizaje paralelo* [Bertely 1992b]. Artículo que, a su vez, forma parte del informe final referido [Bertely, manuscrito inédito].⁷

El texto interpretativo

Antes de elegir el índice definitivo, elaboré pequeños escritos que me ayudaron a identificar el lugar que ocuparían las voces y los actos de los actores, las categorías de análisis que yo había construido, y los hallazgos y conceptos producidos por otros, en mis ensayos e informe final definidos como textos interpretativos. Descubrí que mis categorías podían convertirse en los incisos de la exposición escrita y que dentro de cada inciso se tejían las perspectivas del actor, del intérprete y de otros autores de modo coherente.

Me pregunté entonces acerca del lector. Aunque mi informe final sería leído y revisado por Ruth Paradise, como coordinadora del proyecto, y por otros lectores del mundo académico —lo cual determinó mi decisión acerca de los criterios teóricos y metodológicos más idóneos para integrarlo—, imaginé otras maneras de abordarlo. Si mis lectores hubieran estado situados en los ámbitos educativos donde se toman las grandes decisiones políticas, el énfasis de mi informe habría estado en las propuestas, sugerencias y lineamientos derivados de mis descubrimientos, en el marco legislativo y normativo institucional. En cambio, si hubieran sido maestros de grupo que buscan reflexionar y transformar aspectos específicos de su práctica docente, mi producto

⁷ Otro artículo publicado se refiere al modo en que la escuela se "mazahuiza" mediante diversas actividades que rebasan el ámbito del salón de clases. Estas actividades son, entre otras, las juntas con padres y madres de familia y las fiestas escolares. De este modo, los estilos de comportamiento promovidos en la escuela se adaptan a los patrones de interacción culturalmente valorados por la comunidad estudiada [Bertely 1992a].

tendría que haber respondido a tales expectativas, tal como lo hice en artículos posteriores [Bertely 1995].

El documento etnográfico que presento a continuación constituye, de este modo, el cierre del proceso metodológico implicado en el primer nivel de reconstrucción epistemológica, relativo a la inscripción e interpretación de la acción social significativa.

ENSEÑANZA NO CENTRALIZADA Y APRENDIZAJE PARALELO⁸

A continuación mostramos una de las estrategias de adaptación docente promovidas por el maestro observado. Se trata de situaciones que posibilitan la congruencia sociocultural entre el aprendizaje práctico, autónomo e independiente —experimentado en la socialización temprana de los alumnos mazahuas—, y el tipo de actividades promovidas por el maestro en el aula al propiciar la adquisición de ciertas habilidades escolares relacionadas con el aprendizaje del español. Estas situaciones se definen por la promoción de actividades de enseñanza no centralizadas y controladas rígidamente por el maestro —que implicarían la supervisión constante en la realización de tareas escolares homogéneas, el control de la interacción verbal y de la participación en el aula, y la evaluación pública de respuestas, entre otras manifestaciones— y por la promoción de experiencias de aprendizaje paralelas en los alumnos —distintas a la búsqueda discriminada de objetivos de aprendizaje generales a través de actividades colectivas simultáneas—.

Es con base en estas estrategias docentes que los alumnos realizan un trabajo grupal alrededor de una consigna poco definida y general como “¡Leer!” o “¡Copiar!” y, paulatinamente, le van otorgando contenidos a través de distintas actividades paralelas de aprendizaje —individuales o realizadas en equipos pequeños de alumnos—, sin contar con el control exhaustivo por parte del maestro. Estas situaciones suelen coincidir con el paso relacionado con la “afirmación de la letra” sugerido por el método onomatopéyico utilizado por el maestro, pero la manera particular en que éste lo implementa con sus alumnos, la forma en que coordina y apoya el aprendizaje respectivo, da a sus estrategias un carácter específico, culturalmente hablando.

⁸ Fragmento de mi artículo “Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua”, publicado en 1992.

Aunque pueda resultar evidente, para quienes se han detenido a observar una clase cualquiera, que los alumnos construyen necesariamente sus personales maneras de acceder al conocimiento escolar, o que realizan acciones distintas a aquellas planteadas o instrumentadas homogéneamente por los maestros [Rockwell 1986, Bertely 1985], en el caso estudiado es el maestro quien promueve tales construcciones y acciones de modo intencional. Tal promoción pone énfasis en un aprendizaje paralelo —específicamente práctico—, y en estrategias de enseñanza no centralizadas. A continuación mostramos uno de los referentes empíricos más significativos para el análisis de estas estrategias: el tratamiento que el maestro hace al paso metodológico “afirmación de la letra”.

El maestro inicia la clase escribiendo en el pizarrón palabras que comienzan con el fonema revisado ese día. Retoma algunas sugerencias hechas por los alumnos anotando en el pizarrón las palabras dichas por ellos. En el caso de que la palabra propuesta no corresponda a la solicitada, el maestro no la anota, explicando brevemente la razón. Simultáneamente a la escritura de las palabras en el pizarrón, el docente indica a los alumnos que “vayan leyendo y copiando en sus cuadernos”. Los alumnos lo comienzan a hacer desde el momento mismo en que el maestro ha comenzado a escribir; observan atentos al pizarrón, leen verbalizando las sílabas en voz baja, y copian.

Quienes han terminado la lectura y la copia se levantan de sus lugares, pasan al frente, toman la vara que sirve para señalar y, con ella, comienzan a leer las palabras del pizarrón. Todos los alumnos que participan se autoproponen; el maestro no controla turnos o participación. Esta lectura frente al pizarrón es presenciada, en los dos o tres primeros casos, por el maestro. Él escucha a quien lee con atención y espera continuamente a que cada alumno, individualmente, resuelva sus obstáculos o problemas; sólo en raras ocasiones da pistas o ayuda directamente.

Mientras el resto del grupo continúa leyendo y copiando las palabras en su cuaderno, y habiéndose promovido la actividad de lectura en el pizarrón y una fila de alumnos que esperan participar, el maestro genera otra actividad paralela en su escritorio. Elige una lección del libro (aquella que refiere al fonema tratado ese día) e invita a los alumnos a pasar a leer a su escritorio. Inmediatamente se forma otra fila de alumnos que esperan leer.

Paulatinamente, los alumnos parecen tener más opciones para practicar la lectura. Algunos continúan trabajando en sus cuadernos en su lugar, otros leen en el pizarrón, y los demás están situados cerca del trabajo que se realiza en el

escritorio del maestro. Las actividades se traslapan en la medida en que más alumnos se autoproponen, y de acuerdo con los distintos ritmos de ejecución individual. El maestro puede presenciar por unos momentos la última actividad sugerida (como puede ser la lectura en su escritorio) pero, cuando se percata de que la fila de aspirantes a participar aumenta, se aleja del escritorio y camina entre las filas, o se detiene unos momentos en el umbral de la puerta del salón observando lo que sucede fuera de él.

Mientras el maestro hace esto, y durante el tiempo dedicado al ejercicio de afirmación, todos los alumnos realizan alguna acción individual y autónoma en relación con el material gráfico en español (sea en el pizarrón, en el libro o en los cuadernos), desde terminar de hacer la copia, leer en voz alta desde su lugar, pasar al pizarrón o al escritorio del maestro a leer, observar las actuaciones de sus compañeros mientras esperan en las filas, hasta realizar garabateos o simulaciones de escritura al intentar copiar las palabras del pizarrón. Esto último sucede en el caso de los pocos "oyentes" o alumnos que "no quieren aprender".

Ninguno de los casos es evaluado solicitando la atención del grupo; no se utilizan modelos para ejemplificar el "buen" o el "mal" hacer. Cuando se llegan a hacer observaciones, éstas son personales y cara a cara. Quienes pueden realizar los ejercicios sin obstáculo alguno no son atendidos directamente por el maestro y su resolución es autónoma. Se dan algunas pistas sólo en el caso de que, quien se detiene en la lectura o comete algún error, pueda resolver el obstáculo y continuar con la lectura. En estos casos las pistas son del tipo "¿Dónde dice 'mi'?" (cuando se leyó "mi" en lugar de "ma") o "¿Cómo se llama ésta?" (cuando se detiene algún alumno al estar leyendo). Quienes no encuentran la manera de resolver el obstáculo son apoyados con pistas más directas del tipo "¡Fíjate bien!, ¿dónde dice 'da'?" (cuando se ha leído erróneamente "da" en lugar de "ba"). Estas pistas se dan una sola vez y, de presentarse de nuevo el mismo error, el maestro espera por unos momentos y pide al alumno que regrese a su lugar bajo la consigna de "¡Ponte a leer!". Aquellos que "no quieren" realizar las actividades sugeridas son respetados sin hacérseles mayor observación que "A leer, ponte a leer" o "A copiar, saca tu cuaderno".

Después de un lapso en que las actividades paralelas individuales han estado desarrollándose, el maestro sugiere una nueva consigna general del tipo "¡Saque su libro para leer!", y organiza a los niños que se encuentran en los mesabancos formando equipos de dos o tres alumnos reunidos alrededor de un libro. En estos casos existe el acuerdo implícito de que, mientras uno de los

alumnos lee, los compañeros de su equipo lo observan y escuchan. Estos acuerdos parecen ya estar asumidos pues el maestro únicamente llega a preguntar: "¿A quién le toca?"

Las opiniones u orientaciones verbales del maestro a sus alumnos son mínimas y escuetas. Éstas se refieren generalmente al contenido del aprendizaje, y son prácticamente inexistentes las observaciones referidas a los aspectos formales del trabajo escolar, como son la limpieza, el uso adecuado de las hojas, el orden de los renglones o el sentarse adecuadamente. Tampoco parece estar interesado en el control de las normas de interacción y conducta; sus comentarios y correcciones al respecto son mínimos. El volumen de las voces es bajo en relación con el ruido de muchas de las escuelas urbanas.

Los pequeños equipos eligen diferentes lecciones para ser leídas. De esta manera, unos leen la lección referente al fonema "afirmado" ese día mientras el resto del grupo lo hace con distintas lecciones como la de "El burro", "La fiesta", "Lili y Tito", "El oso". Así, se pueden encontrar equipos de alumnos que leen desde la lección última y más reciente, hasta los que se remiten a los primeros ejercicios caligráficos. El maestro no exige la realización de la lectura homogénea, en coro, ni el que los alumnos se apeguen a la lección vista ese día. El único acuerdo es que la última lección que pueden leer es la revisada y "afirmada". En este momento de la actividad puede encontrarse a niños trabajando en el pizarrón o en el escritorio del maestro —en relación con el fonema tratado ese día—, a la vez que pequeños equipos de alumnos, o alumnos solos, que en sus mesabancos realizan actividades —en relación con el fonema tratado ese día o con los tratados con anterioridad—.

El maestro se detiene y recarga en la pared por un momento, observa las actividades que ha promovido, parece percatarse de las características de las ejecuciones de quienes continúan autoproponiéndose y de quienes no lo han hecho, y hace algunas observaciones en relación con el manejo del contenido. Parecería que no supervisa directamente el proceso de aprendizaje individual y grupal, aunque atiende las necesidades planteadas por él. El fin de la actividad no se asocia al término de una plana, una copia o una consigna concreta, sino con el momento en que el maestro considera apropiado para concluir: "Bueno, hasta aquí", "Cada quien a su lugar".

Adaptaciones docentes como las anteriores que van más allá de lo verbal, o al uso del bilingüismo, se sitúan en el nivel de los estilos de interacción y patrones de comportamiento promovidos por el maestro para la enseñanza de conte-

nidos escolarmente avalados por las escuelas primarias dependientes del Estado de México, como es el caso del español. Paradise ha hablado de la necesidad de promover ajustes en la organización social del aula que recuperen la relevancia de los procesos no verbales en la socialización temprana de los niños mazahuas [1989]. Autores como Vera P. John consideran que estas adaptaciones pueden permitir la incorporación de formas de pensamiento que están presentes en la manera de aprender de los grupos culturalmente minoritarios y que frecuentemente entran en conflicto con la importancia lingüística otorgada a las enseñanzas y aprendizajes escolares.

Propuestas didácticas implantadas por organismos estatales que proporcionan educación básica en localidades indígenas de México⁹ han puesto el acento en la incorporación de la lengua materna como medio de enseñanza, y en la introducción de contenidos étnicos en el currículum escolar, marginando —probablemente por la casi inexistente investigación al respecto— la recuperación de los estilos de interacción y patrones de comportamiento que el niño ha aprendido antes de entrar a la escuela.

Maurer documenta una experiencia de educación primaria bilingüe, promovida en una escuela estatal de Chiapas, en la que el peso curricular está puesto en el uso de la lengua materna y en actividades culturalmente significativas, sin considerar, por lo menos de manera intencional, las características del aprendizaje informal de los alumnos [1977]. Algunos apoyos didácticos elaborados para niños indígenas que asisten a las escuelas bilingües-biculturales en México colocan un fuerte acento en la comunicación verbal como fundamento de la enseñanza, y el uso de la lengua materna como evidencia de incorporación de la cultura de los alumnos a la escuela.

Al considerar las adaptaciones docentes del maestro mazahua observado, y algunas de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje promovidas por él en el aula de primer grado de la escuela primaria estudiada, como la enseñanza no centralizada y el aprendizaje paralelo, es posible relacionarlas con dos de los

⁹ Algunas propuestas educativas de corte comunitario, dirigidas a niños indígenas o campesinos de México, son las que se pusieron en ejecución a partir de los ochenta por la Dirección General de Educación Preescolar y por la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, y por el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Vale la pena mencionar otras experiencias de este tipo pero llevadas a cabo en comunidades urbano-marginadas. Me refiero a las auspiciadas por el Centro de Estudios Educativos.

rasgos socioculturales identificados en la socialización temprana de los niños mazahuas de la comunidad y fuera de ella. Los estudios de Paradise [1989, 1987, 1985a, 1985b] e Iwanska [1972] han apoyado en forma importante esta identificación. De los análisis de Paradise acerca de la interacción madre-hijo, en grupos mazahuas migrantes que realizan actividades comerciales en el mercado de la Merced de la ciudad de México, retomamos el patrón separados pero juntos como un rasgo característico de tal interacción [1989]. De Iwanska [1972], y también de Paradise [1987], recuperamos el respeto de los adultos a los niños como otra característica sociocultural importante entre los mazahuas estudiados.

La elección de estos dos rasgos se justifica tanto por su presencia en las interacciones cotidianas documentadas —en forma general— durante nuestro trabajo de campo en la comunidad, como por su posible relación con las adaptaciones docentes instrumentadas por el maestro del grupo.

Algunas de las cualidades del patrón de interacción separados pero juntos es que los involucrados —madre-hijo— están cerca o juntos pero cada uno realiza su propia actividad de manera separada aunque coordinadamente; los niños no demandan una total atención y ésta, cuando se da, se otorga de manera indirecta; el niño puede ser cuidado sin ser observado y vigilado; la madre parece desarrollar una actitud pasiva que posibilita al niño mayor involucramiento en las actividades valoradas socialmente; los niños, al aprender, no buscan directamente la aprobación adulta, y reciben poca atención explícita a sus éxitos [Paradise 1989]. El patrón de interacción separados pero juntos, y algunas de sus cualidades mencionadas con anterioridad, pueden tener un equivalente en las actividades de enseñanza no centralizada y de aprendizaje paralelo promovidas por el maestro. Éste genera actividades paralelas donde cada alumno puede realizar acciones separadas, no centralizadas en su hacer, pero que implican un proceso coordinado [...].

Estar separados pero juntos, como rasgo sociocultural de la socialización temprana de los mazahuas observados por Paradise, aun cuando está relacionado con situaciones de aprendizaje integradas a las actividades diarias adultas y con experiencias socialmente valoradas, como el caso del comercio [1989, 1987, 1985a, 1985b], parece conformar en los niños maneras particulares de acceder a nuevos conocimientos, como los escolares, cuyo significado cultural es distinto e involucra el manejo de contenidos propios de la cultura mayoritaria; tal es el caso de la enseñanza del español. Así, el que el maestro aplique estrategias donde el hacer paralelo —en relación con una actividad general como “leer” o “copiar”— es más importante que el hacer homogéneo, coincide, de alguna

manera, con dicho rasgo sociocultural. Los alumnos aprenden haciendo, a la vez que observando y participando. El maestro promueve y observa su trabajo —dándoles algunas pistas cuando lo requieren—, pero no centraliza, vigila o controla directamente sus ejecuciones, permitiéndoles involucrarse y solucionar sus obstáculos y problemas autónomamente.

La realización, a edad temprana, de actividades socialmente valoradas, nos lleva a identificar el respeto de los adultos hacia los niños como otro rasgo sociocultural importante. Desde el momento en que éstos comienzan a incorporarse al desempeño de trabajos útiles a su comunidad, se los respeta.¹⁰ Este respeto se traduce en una ausencia de controles, imposiciones o sanciones directas [Iwanska 1972, p. 116], y puede equivaler —de la misma manera en que parece hacerlo el patrón de interacción separados pero juntos— a las actividades de enseñanza no centralizada y a los aprendizajes paralelos instrumentados por el maestro en el aula. Éste respeta la participación autónoma y voluntaria de sus alumnos en las actividades que promueve; acepta su falta de disposición a participar abiertamente en ellas; se adecua a las necesidades cognoscitivas, ritmos de ejecución y adquisiciones de los alumnos; y reconoce la elección individual y grupal en pequeños equipos de actividades de aprendizaje heterogéneas en relación con una consigna general. El que los niños “quieran” o “no quieran” aprender es asumido por el docente como una decisión personal.

En cuanto al trabajo del maestro con sus alumnos dentro del aula —y desglosando analíticamente las características de la enseñanza y aprendizaje promovidos por él— es posible identificar las adaptaciones docentes que modifican algunos de los supuestos acerca de las condiciones idóneas para que el aprendizaje escolar se dé. Tal es el caso del “control de grupo” considerado desde el sentido común como condición para la enseñanza y que supone, implícitamente, la promoción de actividades homogéneas, la obtención de un dominio disciplinario centralizado, y el paradójico “deber” —a partir de estos supuestos— de atender directamente el proceso de adquisiciones de cada alumno.

¹⁰ En la comunidad mazahua estudiada por Iwanska, “a los niños muertos generalmente se los extraña y rememora menos que a los mayores”, pues como “todavía no empezaban a ayudar a la casa...” y no habían desempeñado sus funciones en la comunidad, resultaban “menos humanos”, y no podían ser recordados y añorados de igual forma que los niños mayores, “más humanos” [1972, p. 57].

Aunque este fragmento se extrae de un artículo e informe mayor, cuyos criterios de exposición se adecuan a los rigores teóricos y metodológicos que establece la comunidad académica, su lectura por parte de los maestros parece incidir en el modo en que se conciben a sí mismos. El etnógrafo educativo, al aclarar y sacar a la luz lo implícito y desconocido, muestra cómo la voz y práctica social de los actores puede incidir en la transformación de los discursos escolares hegemónicos. Los maestros, alumnos y padres de familia, al escucharse y mirarse por mediación del intérprete, se percatan del valor de sus representaciones y acciones en torno a la escuela.

Al iniciar la investigación, me percaté de que el director de la escuela definía al docente que observé como inepto y como alguien que no controlaba al grupo. Al terminar la indagación, el “mal maestro” apareció ante mis ojos como un docente que lograba construir una efectiva continuidad entre los estilos socioculturales propios de sus alumnos y lo que la escuela enseñaba. Aunque no pudimos devolver nuestros hallazgos de manera sistemática a quienes participaron en el estudio —por las diferentes posiciones que surgieron en el equipo acerca del uso que deberían tener nuestros textos—, y el director no modificó su estereotipo acerca del maestro, fundado en la falsa relación entre el aprendizaje de los alumnos y un estilo de enseñanza y disciplina centrado en la figura docente, el profesor observado recibió mi informe final y se sintió profundamente satisfecho acerca de su experiencia, y de lo que ésta podía enseñar a otros. El texto interpretativo, a mi juicio, rompe certezas al profundizar en la acción social significativa, como primer nivel de reconstrucción epistemológica.

En el próximo capítulo, como conclusión y cierre, abundo sobre los retos metodológicos del quehacer etnográfico en educación, y planteo la importancia de considerar la trayectoria académica previa del investigador en su decisión de hacer etnografías acerca de las escuelas y salones de clases.

4. RETOS, SÍNTESIS Y PROPUESTAS EN LA FORMACIÓN DE ETNÓGRAFOS EDUCATIVOS: CONCLUSIÓN

EN ESTE CAPÍTULO sintetizo algunos de los retos metodológicos en etnografía de la educación —tratados en capítulos anteriores—, e intento ahondar en torno al significado de la trayectoria académica previa del investigador en su posibilidad de inscribir e interpretar la acción social significativa, el entramado histórico y cultural del que forma parte y los procesos hegemónicos y antihegemónicos implicados.

En cuanto a los retos metodológicos planteados, juzgo necesario trabajar más sobre la dificultad que implica un buen manejo de las escalas de generalización, de los niveles de análisis y de la doble posición del investigador como sujeto y objeto de conocimiento. En relación con el peso de la trayectoria académica en la producción de textos interpretativos, concluyo el capítulo presentando un esbozo de mi propia trayectoria, doy cuenta de las dudas y certezas que he construido al participar en la formación de etnógrafos educativos y propongo un conjunto de habilidades metodológicas y teóricas que considero básicas para alguien que desea formarse como etnógrafo educativo.

Manejo de escalas de generalización

Como mencioné en un capítulo previo, se suele afirmar que el etnógrafo —interesado en la interpretación de significados específicos y locales, y en situaciones, sujetos y procesos particulares— no puede generalizar sus hallazgos. En ese sentido, se dice que sus descubrimientos se circunscriben a estudios de caso, que dan cuenta de anécdotas y descripciones desarticuladas de los procesos sociales, políticos y culturales más amplios.

Para Elsie Rockwell [1980], Dell Hymes [1972] y Clifford Geertz [1989], el quehacer etnográfico requiere analizar la incidencia de la totalidad en los casos estudiados pues, aunque no son reflejo o simple reproducción de la estructura, definen su especificidad en referencia a ella. Anthony Cohen [1985], en el mismo sentido, sostiene que lo que interesa al paradigma subjetivista no es la máscara común, sino la diversidad detrás de la máscara, construida a partir de los múltiples significados e interpretaciones que le dan forma. El símbolo es, como sostiene este autor, un referente vacío, maleable y versátil, cuyo sentido surge a partir de formas idiosincráticas locales. Afirmar que la gente “significa” su mundo implica un proceso de apropiación activo en torno a símbolos comunes y generales que, al ser “significados” desde un lugar en particular, adquieren especificidad y concreción.

Para evitar el relativismo cultural a que conducen los resabios positivistas y funcionalistas del trabajo etnográfico, donde las representaciones y acciones sociales son expresiones subjetivas de un discurso propio, legítimo y contingente, el investigador requiere desmontar los elementos políticos, ideológicos y alienantes que intervienen en las concepciones, usos y prácticas de los protagonistas, y saber distinguir el sentido émico que caracteriza sus inscripciones del sentido ético y político de sus interpretaciones [Bertely 1998b].

El etnógrafo educativo, al penetrar en el mundo de los protagonistas, se enfrenta necesariamente al problema de la hegemonía y anti-hegemonía, la construcción de consensos y disensos, y al desafío que implica para él participar en los espacios de confrontación política donde

están en juego los significados dominantes y locales [Comaroff 1991]. No en vano los etnógrafos educativos se convierten en portavoces de los grupos subalternos: los marginados, los indígenas, las mujeres, los niños y los maestros, entre otros sectores silenciados de nuestra sociedad.

Un mayor número de investigaciones etnográficas puede llevarnos, en este sentido, a identificar algunos de los problemas medulares que atañen al ámbito educativo en México. Si llegásemos a consolidar una tradición investigativa de corte más etnológico que etnográfico, donde la comparación entre casos posibilitara la detección de recurrencias, excepciones y patrones generales, podríamos incidir en la construcción de argumentos más sólidos y generalizables que reorientaran las políticas educativas en nuestro país.

Profundización, abstracción y niveles de análisis

En el capítulo tercero describí el proceso metodológico construido a partir de una experiencia personal de investigación. Ahora desgloso las tareas implicadas en los distintos niveles de análisis, correspondientes a unidades descriptivas e interpretativas subsecuentes, relacionadas con una menor o mayor profundidad analítica, y expresadas en conceptos cada vez más abstractos y distantes del material empírico que les da forma y contenido. En un primer nivel de análisis, el etnógrafo educativo requiere:

- Elegir un campo problemático
- Establecer las dimensiones que intervienen (institucional, curricular o social)
- Delimitar el referente empírico de su estudio (contexto, escenario, actores y comportamiento)
- Realizar registros ampliados de observación y entrevista
- Subrayar lo sobresaliente en la columna de inscripción
- Preguntar, inferir, conjeturar e identificar los patrones emergentes en la columna de interpretación
- Crear listas de patrones emergentes

- Estructurar cuadros de categorías que incluyan los patrones emergentes y faciliten el acceso a los fragmentos empíricos que les dan contenido
- Realizar lecturas teóricas que le permitan identificar conceptos y hallazgos relacionados con su campo problemático

Entre el primero y el segundo nivel de análisis, el etnógrafo construye un primer puente analítico con el objeto de replantear su campo problemático. A partir de la elaboración de esquemas, depura sus preguntas y dimensiones de análisis e identifica la relación entre sus primeras categorías analíticas, los patrones emergentes y los conceptos teóricos producidos por otros autores.

Una vez cruzado este puente, el etnógrafo puede delimitar las unidades de observación o entrevista que le ayudan a enfocar interacciones o aspectos específicos en su próximo periodo de trabajo de campo. Aunque en los registros que recopiló al principio intentó combinar el registro abierto con el focalizado, los primeros suelen ser más abiertos que los que obtiene después.¹

En un segundo nivel de análisis, el etnógrafo puede:

- Realizar observaciones o entrevistas focalizadas en una segunda etapa de trabajo de campo
- Analizar los nuevos registros de observación y entrevista
- Valorar la pertinencia de las primeras categorías de análisis y patrones emergentes
- Organizar la información a partir de su último marco de categorías,
- Analizar a profundidad los patrones emergentes vinculados con sus categorías
- Detectar nuevas posibilidades de triangulación teórica

¹ El carácter abierto de las primeras observaciones es característico también de las primeras entrevistas, historias personales o testimonios de vida. En este sentido, aunque se parte de un plan mental que dirige la indagación, es observando, hablando o recordando todo en un primer momento —cuando no sabemos qué podemos encontrar—, como se llega a enfocar algo, en un momento posterior. Este “algo” surge, en gran parte, del mismo proceso de interpretación.

Entre el segundo y el tercer nivel de análisis se construye otro puente analítico con el objeto de redefinir las relaciones entre el campo problemático, las categorías analíticas, los patrones emergentes y los conceptos teóricos. Los distintos niveles de profundización y abstracción, aplicados a los diversos conceptos e interpretaciones, comienzan a aparecer en la elaboración de los nuevos esquemas.

El tercer nivel de análisis tiene nexos muy específicos con la escritura de ensayos e informes finales, definidos como textos etnográficos. Al redactar los escritos, el etnógrafo hace una interpretación exhaustiva, produciendo un tejido donde se articulan las categorías del actor, del intérprete y de otros autores, a la vez que un andamiaje de categorías propio que puede desprenderse de los datos empíricos que le dieron contenido y forma.

La experiencia metodológica del etnógrafo se modifica y recrea en el tiempo, interviniendo el estilo personal de investigar; el tiempo y condiciones institucionales en que se desarrolla la indagación; y el carácter imprevisible de nuestro trabajo en campo. La vida del etnógrafo se determina más por lo que sucede en el camino, que por sus planes y proyectos iniciales. Quizá por ello, la evidencia de que se experimentó este proceso es mostrar cómo sus hallazgos dieron cuenta de una realidad bastante distinta a lo que había previsto.

El etnógrafo como sujeto y objeto de conocimiento

Como mencioné en los capítulos previos, la perspectiva epistemológica que utilizo reconoce la necesidad de mostrar el horizonte significativo del intérprete para propiciar su resignificación a la luz de las interpretaciones producidas. Al reflexionar en que no es posible imaginar un trabajo de investigación absolutamente inductivo, reconocer la perspectiva subjetiva del investigador —y no sólo la del sujeto interpretado— permite articular la síntesis comprensiva que, a fin de cuentas, toma forma en un texto etnográfico. El planteamiento hipotético y

deductivo supone, a la inversa y como su nombre lo indica, la definición de una hipótesis inicial y el seguimiento de pasos graduales en la validación o negación de un marco teórico preestablecido.

Al mostrar estos contrastes, no niego los aprendizajes metodológicos que se adquieren al llevar a cabo investigaciones de corte hipotético, o la posibilidad de utilizar técnicas e instrumentos cualitativos en proyectos de corte deductivo, sobre todo entre quienes se inician en la investigación y pretenden validar conceptos previamente establecidos en casos específicos. Intento, más bien, destacar el valor que adquieren los estudios etnográficos para interpretar la cultura escolar, entramado significativo donde las acciones y representaciones sociales en torno a la escuela, incluidas las del intérprete, resultan de primera magnitud.

Hay que tomar en cuenta que muchos etnógrafos educativos han sido en el pasado, o son en el presente, profesores de escuela, y si se reconoce que todo etnógrafo ha participado como alumno en un salón de clases, es necesario aceptar su doble posición, como sujeto que desea conocer y como objeto de conocimiento. Lo cual no es privativo del etnógrafo educativo, sino de cualquier investigador interesado en las ciencias sociales en general. En etnografía educativa, quien investiga el comportamiento de los otros se investiga a sí mismo de modo indirecto.

Aunque resulta inevitable y necesario cierto grado de extrañamiento, porque el investigador se percata de su profunda ignorancia durante el proceso de investigación, esté familiarizado o no con la realidad que indaga, el etnógrafo no puede concebirse a sí mismo como mosca en la pared, declarándose sin más como inductivista. Recordemos que si lo que quiere es analizar la cultura escolar, necesita producir una síntesis comprensiva que fusione su horizonte interpretativo con el del sujeto interpretado [Hekman 1984].

Para los profesores cuya práctica profesional se relaciona más con la enseñanza que con la investigación educativa, discernir entre su posición como sujetos y objetos de investigación resulta particularmente problemático. Su trayectoria formativa en las escuelas normales, las

exigencias y expectativas institucionales que prevalecen en los centros donde trabajan, el conjunto de representaciones y prácticas sociales que conforman su quehacer docente cotidiano, y la ausencia de una tradición que muestre la riqueza de su trabajo obstaculizan el uso que ellos mismos pueden dar a la etnografía en la transformación de sus concepciones y prácticas profesionales.

Considero que no sería posible, ni ético, publicar un libro que ofreciera a los maestros estrategias etnográficas para resolver la gama de problemas que pueden enfrentar en su práctica docente cotidiana. Tampoco sería conveniente invitarlos a realizar sin apoyo alguno etnografías sobre sus escuelas y salones de clase, cuando las experiencias educativas opcionales, apuntaladas en el análisis etnográfico y en la activa participación de los profesores, se producen gracias al acompañamiento y a la comunicación intensa entre éstos y los etnógrafos educativos experimentados [Flores, Brock y Treviño 1999].

En México, aunque la lectura de etnografías educativas puede modificar en parte los horizontes significativos de los maestros, además de ayudarlos a pensar en formas creativas de solucionar los problemas cotidianos, una distribución más equitativa del conocimiento etnográfico en educación, que considerara con seriedad a los profesores como los productores directos del saber pedagógico, podría incidir de modo efectivo en la calidad de la oferta educativa.

Los maestros requieren de espacios y tiempos dedicados a la formación inicial y permanente, coordinados por investigadores experimentados, donde se les proporcionen las herramientas metodológicas y teóricas que necesitan para inscribir e interpretar su propia práctica. Los profesores, como cualquier otro profesional, serían entonces capaces de sistematizar sus experiencias, de contribuir en la construcción de una teoría escolar y pedagógica arraigada, y de reconocer la riqueza reflexiva y estratégica que implica ser, al mismo tiempo, sujeto y objeto de conocimiento.

Trayectoria académica y formación de etnógrafos educativos

En este apartado analizo el peso de la trayectoria académica previa del investigador con respecto a su posibilidad de inscribir e interpretar la acción social significativa, el entramado histórico y cultural del que forma parte, y los procesos hegemónicos y antihegemónicos implicados. La polémica que plantean Reba N. Page e Yvonna S. Lincoln, en cuanto a la formación de etnógrafos educativos, resulta útil para analizar este asunto.

Reba N. Page [1997] sostiene que sus doctorandos se forman leyendo etnografías, más que haciéndolas. Los textos producidos les sirven para interpretar las interpretaciones de los autores revisados —tal como lo sugeriría Ricoeur [1981]—, y para responder a cuestiones metodológicas concretas del tipo: ¿por qué y para qué los etnógrafos se dedican a reunir las palabras de la gente?, y ¿en qué sustentan sus interpretaciones y evidencias?

Page propone realizar una lectura responsable de los textos, lo cual conlleva respetar los textos en sus propios términos y conversar con ellos para reconocer el papel que asume el intérprete. Al hacerlo, dice Page, los alumnos enfrentan el dilema de cómo otorgar significados específicos a los actos humanos, cómo toda interpretación se construye en la relación entre nosotros y el mundo, y asuntos vinculados con la observación participante, la descripción profunda, la causalidad, la validez y la generalización de los hallazgos.

En particular la investigación de Harry Wolcott acerca de un alumno desertor, lleva a los alumnos de Page a transitar entre una etnografía que les suena verdadera y un trabajo cuya validez es relativa y dudosa. Sus alumnos comienzan a discernir entre la validez y la comprensión, entre la historia de vida verdadera y las cualidades que el intérprete subraya. Considerando el intenso vínculo físico, emocional y económico que Wolcott mantiene con su informante, los alumnos se preguntan acerca del grado en que la observación participante implica intimidad, cuestionan la ética del investigador y no saben hasta qué

punto lo que el etnógrafo elige para construir sus categorías puede considerarse falso o verdadero. Los alumnos de Page se percatan de que la etnografía no es sólo un conjunto de técnicas, sino un texto construido socialmente a partir de un marco interpretativo en el que participan el autor, los sujetos estudiados y el lector. Con James Clifford y George Marcus [1991] podríamos pensar que Page trata de enseñar a sus alumnos cómo la etnografía se enlaza con la narración literaria.

En el otro extremo del debate, Yvonna Lincoln [1997] afirma que —no obstante que la postura de Page resulta seductora— los alumnos de doctorado conocen muy poco acerca de los modelos de conocimiento que sustentan no sólo las investigaciones cualitativas, sino cuantitativas. Antes de iniciar a los alumnos en la experiencia que plantea Page, Lincoln propone trabajar con ellos el concepto duro de validez para que reconozcan el contexto en que se produce el debate.

Cuando los estudiantes carecen de alguna idea de lo que significa validez, de por qué es tan crítica en los textos o de cuáles son las razones por las que siempre es incompleta, está contaminada y es producto de una comprensión humana imperfecta, no es probable que entiendan las razones de la necesidad y la certidumbre en un mundo incierto y socialmente construido [1997, p. 162].

Con esta afirmación, Lincoln cuestiona la capacidad de los alumnos para desarrollar una crítica en torno a lo que leen. Afirma que esta capacidad se adquiere a partir de conocimientos previos que les permitan establecer correspondencias entre los textos o un sentido de intertextualidad. Cuando los alumnos desconocen tanto el contexto situacional e histórico en el que se producen los textos y sus autores, como su matriz disciplinaria, son incapaces de saber cuáles son los problemas metodológicos fundamentales. Page supone, afirma Lincoln, que los alumnos saben cómo leer, cuando en realidad cuentan con escasa experiencia acerca de los libros como textos.

Ante este debate, me pregunto: ¿cómo se formaron Reba N. Page e Yvonna S. Lincoln en el campo de la etnografía?, ¿cuál es su trayectoria y el tiempo que han trabajado en la formación de etnógrafos?, ¿por

qué Page parte de la lectura de los autores y sus obras para desentrañar los secretos del quehacer etnográfico al lado de sus alumnos, mientras Lincoln considera básico manejar los conceptos duros, los enfoques disciplinarios y el contexto en que se producen los debates antes de incursionar en tales secretos?, y ¿cuál es la trayectoria académica de sus alumnos?

Desde mi perspectiva, las distintas posturas acerca de la formación de etnógrafos educativos se generan en la trayectoria profesional y académica de cada investigador, además de su experiencia en la formación de etnógrafos en contextos institucionales específicos. En seguida trato cada uno de estos aspectos, a partir de mi propia trayectoria, para concluir con un conjunto de recomendaciones acerca de cómo formar etnógrafos educativos.

Recuento de una trayectoria

En los setenta, cuando cursé la escuela normal e inicié mi trabajo frente a un grupo, el conductismo y la tecnología educativa, así como los planes y programas de estudio que llegaron a mis manos, conformaron mis primeras certezas. Supuse desde entonces que mi nueva identidad y recientes aprendizajes me permitirían ser socialmente útil. Aunque pude adaptarme con facilidad a la escuela en la que me inicié como maestra, donde encontré una heterogeneidad de estilos de enseñanza y actitudes éticas en torno al trabajo docente, mi insatisfacción profesional se incrementaba cada día.

Mis certezas se debilitaron cuando una de mis compañeras maestras, aquella con mayor antigüedad en el servicio, me invitó abiertamente a simular y cejar en mi trabajo. Después aún más cuando mi identificación con un estilo de gestión responsable y solidario dividió a nuestro equipo de trabajo, cuando las madres de familia me exigieron realizar tareas y planas con sus hijos preescolares, y cuando mis anotaciones exhaustivas en el cuaderno de planeación provocaron rechazo o simple curiosidad entre mis compañeras. Después de cuatro

años había construido un estilo docente propio y un conjunto de rutinas eficientes que, quizá por falta de retroalimentación y análisis, comenzaron a parecerme aburridas y a provocarme angustia. ¿Acaso no había algo más que aprender y mejorar?

Ingresé a la Universidad Nacional Autónoma de México a finales de la misma década, y ahí cursé la carrera de sociología. A la vez que leía y releía los textos básicos marxistas en la universidad, memorizaba algunos preceptos derivados de la tecnología educativa, y más tarde del constructivismo y del psicoanálisis, en los cursos obligatorios que se impartían en la zona escolar. Sentada e inmóvil en sillas para párvulos escuché en silencio que los niños construían hipótesis, lo mismo que las disertaciones de los líderes sindicales contra la corriente democrática. Cuando comencé a preguntar, recibí un ofrecimiento abierto para ocupar doble plaza a cambio de mi lealtad política.

En la universidad me apropié de un *estilo didáctico para aproximarme a los textos y autores*, como en el caso de las obras de Carlos Marx [1969, 1970, 1972, 1976], donde aprendí que los textos se producen en contextos específicos, sintetizan los debates de una época, y son escritos para convencer a los lectores acerca de su validez argumentativa. También me apropié de un *marco teórico sociológico* cuando revisé y discutí distintas obras, al lado de mis maestros. En particular, V. I. Lenin me llevó a valorar la importancia de la teoría para el conocimiento y ordenación analítica de la realidad social [1966, 1974, s.f.]. Este marco creció y se transformó, por ejemplo, a partir de mis primeras incursiones en los trabajos de Emile Durkheim [1967, 1965, 1971] y Max Weber [1977], que para entonces rechacé, junto con mis compañeros, por considerarlos “funcionalistas”. Louis Althusser [1974] y Georgy Luckács [1969] fortalecían nuestra emotiva y joven conciencia política. Antonio Gramsci [1975] y Carlos Portantiero [1977, 1979, 1980], mientras tanto, nos devolvían nuestra fe y responsabilidad histórica.

Opté por la sociología rural y, durante la elaboración de mi tesis de licenciatura, me percaté de la carencia de una formación metodológica que me ayudara, mediante el dominio de técnicas e instrumentos es-

pecíficos, a realizar mi trabajo de campo en el Valle del Mezquital. Me aproximé a los *pesados discursos epistemológicos* de G. Bachelard, T. Khun, K. Popper, T. Adorno y del mismo Althusser, pero sentía que no contaba con andamiaje metodológico alguno.

Aunque elaboré mi tesis de licenciatura con grandes vacíos metodológicos, y no sabía a ciencia cierta qué tenía que hacer para participar en la vida campesina, contaba ya con una didáctica para aproximarme a los textos, con un marco científico social y con un referente epistemológico básico derivado de mis lecturas. Como parte de *un primer saber deductivo*, utilicé la teoría gramsciana tanto en la sistematización de mi trabajo de campo, como en la estructuración de mi tesis [Bertely y Alfonseca 1983].

Por un tiempo tuve la convicción de poder transformar la escuela con mis saberes sociológicos y mi participación en la corriente sindical democrática. Pronto me convencí, sin embargo, de que esto no bastaba para modificar la calidad del trabajo docente. Existía una brecha enorme entre lo que yo deseaba —junto con otros maestros— y lo que mis compañeras educadoras vivían. ¿Cómo proceder para modificar la vida en las escuelas?, ¿el aparato escolar podía modificarse desde abajo, como sugería Antonio Gramsci?

Ingresé después al Programa de Maestría que ofrece el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados y encontré en la perspectiva etnográfica un recurso para indagar en relación con mis preguntas, no sólo desde la escuela, sino a partir de la organización social del aula. Con muchas cosas aprendidas y otras por aprender, comencé a practicar la *suspensión de juicios teóricos previos* —suspensión que era posible porque ya contaba con ellos y los reconocía—, además de intentar *comprender el punto de vista de los actores*. Exigencia que me provocó culpas ideológicas a causa de mi resistencia, previamente constituida, a actitudes de indagación que juzgaba inspiradas en las corrientes funcionalistas y positivistas en ciencias sociales. Dejé al margen la deducción hipotética para *intentar producir una teoría arraigada*, como lo proponen Hammersley y Atkinson [1994], e incursioné en la interpretación profunda de Clifford

Geertz [1987, 1989]. Los pesados discursos epistemológicos fueron sustituidos por el dominio de técnicas e instrumentos de corte cualitativo.

Con la guía de etnógrafas como Elsie Rockwell y Ruth Paradise, actué primero como observadora externa de lo que sucedía en la escuela en la que trabajaba, durante el tiempo en que fui alumna de la maestría; como maestra observadora cuando regresé a mi escuela; y como auxiliar de investigación de Ruth Paradise, con quien concluí mi tesis de grado [Bertely 1985] e inicié mi especialización en la perspectiva etnográfica.

La etnografía, a partir de entonces, dejó de ser para mí un campo perfecto y cerrado para convertirse en una práctica fisurada y llena de contradicciones. Comencé a discernir entre etnografías empiristas, interpretativas y críticas, y me percaté de las distintas posturas epistemológicas que se debatían en ese campo. Al trabajar como auxiliar de investigación aprendí a reconocer las distintas posibilidades epistemológicas y teóricas que hacen posible el trabajo etnográfico, así como el modo en que el objeto de estudio determina las dimensiones y modos analíticos de proceder.

Al lado de Ruth Paradise tuve la gran oportunidad de experimentar el rigor metodológico, el modo en que la etnografía hace posible el intercambio de datos teóricos, y el placer que produce el descubrimiento guiado. Descubrí la posibilidad de pensar y conceptualizar la realidad con mis propios términos. Los científicos sociales dejaron de ser para mí seres inaccesibles y se convirtieron en personas de carne y hueso. Personas que se distinguen de otras por su disciplina y su rigor intelectuales.

Dentro del campo etnográfico me especialicé en una perspectiva epistemológica, la que se define como interpretativa, y pude discernir entre un nivel de abstracción y una escala de análisis, un concepto teórico y una categoría empírica, y entre un referente epistemológico y un marco teórico. Aprendí cómo triangular fuentes empíricas, a diferencia de lo que implica triangular teóricamente. Aprendizajes y códigos que me permitían construir modos opcionales de validez y argumentar mi adscripción a la corriente subjetivista, a las ciencias del

espíritu, a la sociología comprensiva, a la fenomenología social, a la hermenéutica y al interaccionismo simbólico.

Con la lecturas de George H. Mead, Alfred Schutz, Peter Berger y Thomas Luckman, Paul Ricoeur, Irving Goffman, J. Ogbu y F. Erickson, entre otros, me separé definitivamente de las corrientes objetivistas, positivistas y estructuralistas que había manejado en la universidad. Conservaba, sin embargo, mi interés en la sociología gramsciana y en la perspectiva etnográfica de Elsie Rockwell, ancladas en preocupaciones que no había olvidado.

Formación de etnógrafos en contextos institucionales y profesionales específicos: los maestros frente al grupo

Convencida de que la realidad es producto de una construcción social y de que las escuelas funcionan como espacios cotidianos donde los sentidos subjetivos atribuidos por actores concretos, en situaciones de interacción específicas, conforman historias y realidades múltiples; con la certeza de que la interpretación profunda de las representaciones y acciones sociales conduce a la ruptura del burdo sentido común y al surgimiento de saberes que pueden transformar nuestras escuelas, comencé a formar etnógrafos y a utilizar la etnografía en la formación de maestros frente a grupo. Creí en la posibilidad de implantar las habilidades etnográficas que yo había adquirido, por lo menos a lo largo de diez años, entre mis compañeros maestros —fueran o no normalistas—, y obvié mi historia y referentes formativos al considerar que sólo se trataba de aprender etnografía haciendo etnografía, y de recuperar la práctica docente cotidiana, aquí y ahora.

A continuación recupero algunas experiencias de formación de etnógrafos educativos en las que he participado, las cuales me llevan a identificar el peso de la trayectoria profesional y académica previa en el arte de inscribir e interpretar lo que sucede en las escuelas y salones de clases.

UNA ESPECIALIZACIÓN EN FORMACIÓN DOCENTE

Esta experiencia, definida como especialización en formación docente y coordinada académicamente por el DIE del Cinvestav, validó algunas de mis certezas acerca de la potencialidad formativa de las etnografías escolares producidas por profesores. Los participantes provenían del sistema de educación tecnológica, contaban con un perfil profesional diverso y nunca habían pasado por una escuela normal. El programa fue diseñado por investigadores muy calificados del DIE, como María de Ibarrola y Eduardo Weiss. La planta docente del programa estuvo conformada, mientras tanto, por auxiliares de investigación y ex alumnos del mismo departamento, especializados en los campos institucional, pedagógico, curricular y metodológico.

Mientras los tres primeros campos constituían el fundamento teórico de la especialización, el eje metodológico, en el que participé de modo directo, pretendía articular los conceptos teóricos con la construcción etnográfica de un problema educativo. Documentado este problema, en escasos seis meses los alumnos tendrían que ser capaces de diseñar una propuesta de formación docente para sus escuelas, durante el último semestre.

El contexto institucional resultó fundamental para el éxito del programa. Además de la excelente coordinación académica y de la adecuada gestión interinstitucional y financiera, los apoyos administrativos y materiales crearon un ambiente idóneo para que los alumnos pudieran documentar sus problemas y construir sus propuestas de formación. Así, los coordinadores académicos, los docentes, los asesores y los alumnos dedicaron una gran cantidad de tiempo y esfuerzo para que la mayoría de los trabajos llegaran a feliz término. El proceso, en términos estrictamente formativos, me hizo preguntarme acerca de lo que realmente sucedía con mis alumnos.

En cuanto al planteamiento del problema educativo, tuve muchas veces que inyectarlo en las mentes de mis pupilos. La definición precipitada de sus preguntas y objetivos de indagación provocaba que, al intentar construir los patrones emergentes y categorías de análisis, mi

ayuda directa fuera indispensable. Tuve que intervenir, de manera excesiva, en la articulación de los conceptos teóricos al tejido interpretativo y, durante los primeros seis meses, el dictado, por mi parte, y la toma de notas por parte de mis alumnos, eran prácticas más o menos recurrentes. Mi saber me hacía aparecer como máquina de contenidos, a la cual se recurría para extirpar el conocimiento.

Cuando el equipo de asesores enfrentó la tarea de diseñar la propuesta de formación con sus alumnos, enfrentó un grave problema metodológico: ¿cómo se articularían las etnografías áulicas y escolares producidas con las propuestas de formación que tenían que diseñar los participantes? A partir de mi experiencia en el campo etnográfico, descubrí que tenía aún mucho que aprender y realicé un gran esfuerzo para desentrañar el problema. El resto de asesores, especializados en otros campos, esperaban encontrar en mí una respuesta. No sin miedo a equivocarme, propuse que las categorías etnográficas se convirtieran en los ejes curriculares de las propuestas formativas, ejes cuyo contenido formativo provendría de los patrones emergentes construidos, de los fragmentos empíricos que les daban forma y contenido, y de los referentes teóricos que fortalecían los argumentos producidos.

El éxito de las propuestas de formación estaba asegurado, generándose un conjunto de productos de valor etnográfico y de intervención institucional invaluable, aunque todavía me pregunto cuál fue el efecto formativo real de esta experiencia entre mis alumnos y quienes compartieron con ellos sus propuestas de formación. La implantación de mis habilidades etnográficas en ellos me parece hoy relativa, y dudo mucho acerca del lugar que ocuparon mis aprendices en la apropiación efectiva de una nueva forma de investigar. Lo que puedo asegurar es que sus representaciones en torno a la escuela se modificaron en términos sustantivos respecto de sus marcos interpretativos previos.

UN TALLER PARA EDUCADORAS EN SERVICIO

Este taller trataba de recuperar los espacios y experiencias cotidianas de las educadoras frente a grupo para incidir en su formación y práctica docente. En este caso, por el escaso tiempo con que contaba —una semana— fungí como analista etnográfica más que como asesora. Planteé al grupo un conjunto de preguntas relacionadas con lo que las maestras dicen acerca de sí mismas y de su trabajo docente, y el modo en que trabajan con los contenidos y métodos de enseñanza como ejes del proceso educativo.

Los primeros dos días elaboré, con base en sus respuestas escritas y orales, un cuadro en el cual organicé la información y subrayé lo que me pareció más significativo. Expuse al grupo, después, un conjunto de preguntas y problemas derivados de la práctica docente de las participantes: ¿cómo podemos apropiarnos de la unidad del proceso educativo?, ¿en qué se sostiene la relación entre la educadora y sus niños?, ¿qué función tienen los contenidos y métodos de enseñanza en esta relación? Les pedí que eligieran y prepararan una clase cualquiera a partir del Programa de Educación Preescolar y el cuaderno de trabajo de los alumnos entonces vigentes; se trataba de un material de corte conductista.

Presentaron sus clases el tercer día. El primer equipo eligió el tema del bosque, ilustrado a partir del cuento de Caperucita Roja. El segundo habló sobre el arte de pintar, ilustrándolo con el dibujo de un niño pintor, vestido con la clásica batita preescolar, que portaba una paleta de madera en la mano y pintaba una casita de dos aguas con chimenea humeante, dos montañas atrás y el sol asomándose entre ellas. El tercer equipo, mientras tanto, decidió desarrollar una clase sobre la vida del oso, utilizando un oso de peluche rosa. En todos los casos, sus actividades se centraron en la figura del maestro y se caracterizaron por la promoción de tareas sumamente mecanizadas y estereotipadas.

Al terminar leyeron fragmentos de los trabajos etnográficos de Verónica Edwards [1985], Adriana Robles [1988] y María Bertely [1985] —en torno a los contenidos y métodos de enseñanza— y sus

reacciones me estimularon en cuanto al potencial formativo de la etnografía. Indiqué al grupo nuevos problemas de corte etnográfico: ¿quiénes son nuestros alumnos y cómo aprenden?, ¿de qué concepciones sociales partimos al trabajar nuestros contenidos en clase?, ¿manejamos imágenes estereotipadas o consideramos la diversidad de experiencias sociales y culturales que poseen nuestros alumnos?, ¿cómo organizamos nuestras actividades en clase?, ¿podríamos modificar nuestro tratamiento de contenidos y métodos? Con base en estas actividades y preguntas, solicité a las participantes buscar información sobre los temas elegidos y reestructurar sus proyectos de clase. Durante los próximos días presentaron sus nuevos proyectos. El contraste resultaba evidente. Las lecturas y actividades realizadas, así como la información recopilada, parecía modificar sus estereotipos. La fuerza argumentativa con que se expuso el tema del bosque trajo a colación la deforestación, los cambios climáticos e incendios forestales, y los tipos de vegetación, planteando actividades educativas, de investigación y de experimentación interesantes para los niños. El tratamiento del tema relacionado con la pintura se alimentó con la presentación y análisis de obras representativas de las distintas corrientes pictóricas; las educadoras de este equipo hablaron del contexto en que Picasso, Rivera y Toledo produjeron sus cuadros, proponiendo a los niños pintar acerca de su vida, con los colores y recursos a su alcance. El éxito del taller fue evidente y, en vez de buscar formar etnógrafas en una semana, me convencí de la utilidad de la etnografía para la formación de maestros.

UNA LICENCIATURA PARA MAESTRAS EN SERVICIO

Por el éxito del taller anterior participé en el diseño de una licenciatura en educación preescolar para educadoras en servicio. Con el mismo hincapié en la recuperación de la práctica docente, y con mayores expectativas en cuanto a la formación de etnógrafas, el implante resultó fructífero en las primeras etapas del proceso, aunque problemático más

adelante. Por lo menos cuando estaba por concluir la primera de las diez generaciones que han pasado por el programa.

Aunque los asesores del diseño curricular éramos especialistas, uno en el campo etnográfico y otro en el constructivista, el equipo docente y las alumnas en servicio no habían tenido experiencia alguna al respecto. Al iniciar el programa se dio una adscripción acrítica a las perspectivas de los asesores en tanto la documentación de la práctica docente —en sí misma— prometía ser una fuente inagotable para construir conocimiento nuevo sobre la escuela y transformarse con ella. En una segunda fase los participantes experimentaron una apropiación mecánica de los instrumentos, las técnicas y los códigos metodológicos, y las alumnas definieron los campos que abarcaban sus problemas planteados, así como sus primeras relaciones analíticas, a partir del trabajo directo con los especialistas en los campos etnográfico y constructivista.

En la tercera y última fase se consolidó la reproducción del formato metodológico entre los formadores de docentes y alumnas, pero ocurrió un estancamiento en la interpretación de dichos campos. Las participantes impusieron su propio sentido común. Hubo graves dificultades para relacionar los conceptos teóricos entre sí y con las categorías empíricas, y las alumnas no distinguían los debates epistemológicos y paradigmáticos en los que se enmarcaban sus descubrimientos y propuestas. Con este antecedente, se presentaron resistencias, angustias y conflictos entre todos los participantes. La culpa se atribuía a la inutilidad y ortodoxia de las posturas metodológicas de los asesores, expresada en la división que surgió entre las alumnas que se asumían como “etnógrafas” y las que lo hacían como “constructivistas”. Aunado a esto, estaba la inexperiencia de la planta docente, y la flojera y ausencia de hábitos de estudio entre las participantes.

Aunque el proceso resultó estimulante, y muchas educadoras en servicio han vivido esta rica experiencia formativa, sólo una minoría ha concluido su tesis de licenciatura. Todas se han formado haciendo etnografía, pero encuentran grandes dificultades para comprender qué hacer con las voces y prácticas de los actores, cómo trabajar con la

propia subjetividad, qué distingue la validez o falsedad de sus etnografías; cómo interpretar y triangular empírica y teóricamente; y cómo producir textos etnográficos en educación y para qué.

FORMANDO ETNÓGRAFOS EDUCATIVOS EN POSGRADOS

A partir de estas experiencias comencé a preguntarme ¿acaso el entusiasmo que provocó en mí la etnografía obvió los procesos formativos que tuve que recorrer para especializarme en el campo?, ¿qué conocimientos previos resultaron básicos para que alguien como yo, normalista y universitaria, pudiera hacer etnografía? Participé como asesora, docente y diseñadora de propuestas curriculares en posgrados en educación y, por mi experiencia como etnógrafa, siempre me hice cargo de la línea de formación metodológica.

Como punto de arranque dejé de lado mi interés por la documentación directa de la práctica docente cotidiana y, en su lugar, me dediqué a presentar a mis alumnos un marco sistemático en torno a las teorías sociales y psicopedagógicas en educación, sus conceptos fundamentales y el modo en que sus resoluciones metodológicas se relacionaban con posturas epistemológicas en pugna. El objetivo de las lecturas era abundar en los conceptos de realidad, sujeto y objeto de conocimiento, objetividad y subjetividad, validez y falsedad, que manejaban los autores. Me interesaba familiarizar a mis alumnos con las nociones duras a las que alude Lincoln [1997].

Con este marco previo expuse también a mis alumnos a una práctica similar a la que sugiere Page [1997]. Denominé la experiencia como lectura metodológica aunque, en este caso, les propuse recuperar procesos y códigos metodológicos provenientes de la investigación realizada en los distintos campos disciplinarios y teóricos. Para entonces mis alumnos reconocían tres tipos de códigos —epistemológico, teórico y metodológico—, y eran capaces de imaginar el contexto, el sentido y el proceso que estaba presente en los textos producidos por los investigadores. Al desarrollar sus propias tesis y objetos de estudio ma-

nifestaban, sin embargo, el mismo estancamiento y huecos analíticos e interpretativos que les impedían elucidar lo que inscribían.

Muchas veces no existía siquiera un problema de investigación que mis alumnos encontraran relevante, y tenía que proponerles alguno, como en mis primeras experiencias. Decidí entonces provocar su propia inclusión en el objeto de estudio. Cuando esto sucedía, la construcción del problema, el desarrollo del trabajo de campo, y aun la categorización empírica, solían lograrse. Mis alumnos de posgrado resultaban poco hábiles, sin embargo, en la producción de textos etnográficos, a menos que procediera a corregir no sólo la redacción, sino el sentido mismo de sus escritos, a dictar frases completas y a proporcionar pistas directas.

En algunos casos he tenido la sensación de que sus tejidos analíticos son en realidad míos; que sus conjeturas son mis conjeturas, y que sus tesis lo son mías. Más allá del valor que tiene para el asesor desprenderse de su saber acumulado para formar a sus alumnos, la cojera analítica y teórica de los trabajos etnográficos que he asesorado y leído —con sus contadas excepciones— parece indicarme que la calidad de los productos etnográficos se relaciona, entre otros aspectos que vale la pena investigar, con la trayectoria formativa y académica previa de quien decide llevar a cabo por primera vez una investigación de este tipo.

¿Cómo formar etnógrafos educativos?

A mi juicio, sin negar la potencialidad formativa de la etnografía, la cual ha sido validada en distintos espacios institucionales, una condición para formar etnógrafos educativos es que los aprendices cuenten con un estilo didáctico para aproximarse a los textos y autores, un marco teórico social, referencias en torno a los pesados discursos epistemológicos y un saber deductivo previo; requieren de una trayectoria académica que les permita ubicar los debates metodológicos y el contexto en que se producen. Según mi propia experiencia, sólo así se puede proceder a la suspensión de juicios y a comprender el punto de vista

de los actores; a dominar técnicas e instrumentos de corte cualitativo, a producir una teoría arraigada e incursionar en la interpretación profunda, y a adquirir una postura ética y revelar el sentido ideológico de los textos que interpretamos y producimos.

Cada uno de estos procesos conforma verdaderos niveles de construcción y reconstrucción epistemológica, donde los aprendices van logrando habilidades específicas. Es poco probable que un alumno que está asimilando capacidades etnográficas básicas —como documentar el punto de vista del actor o manejar determinadas técnicas e instrumentos de investigación— pueda resolver a la vez el dilema que plantea la interpretación, la triangulación teórica y el posicionamiento ético que hoy se exige al intérprete [Geertz 1989].

A fin de cuentas, especializarse como etnógrafo conlleva una gran disciplina, supone adentrarse en sus diversos resquicios epistemológicos, y depende de las enseñanzas que surgen del descubrimiento guiado. Después de todo, al ser especialistas nos liberamos de los límites que plantea la misma etnografía. Tratamos de encontrar nuevos paradigmas y mejores vías para pensar y conceptualizar la realidad educativa. Aunque es necesario transitar por el rigor que plantean los diferentes métodos y disciplinas, nuestro destino parece estar en otra parte.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVES, JORGE, *Escribir la oralidad. Manual del recopilador*, México: Consejo Nacional de Fomento Educativo, 1993.
- AGUIRRE BELTRÁN, GONZALO, *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad en Mestizoamérica*, México: Instituto Indigenista Interamericano, 1967.
- , *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1973.
- , *El proceso de aculturación*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1982.
- , *Obra antropológica XV: crítica antropológica*, México: Instituto Nacional Indigenista / Fondo de Cultura Económica, 1990.
- , *Obra antropológica XI: obra polémica*, México: Instituto Nacional Indigenista / Fondo de Cultura Económica, 1992.
- ALFONSECA, JUAN, “La escuela rural federal en los distritos de Texcoco y Chalco (1923–1936)”, *II Simposio de Investigación Educativa: Escuela en la cultura, cultura en la escuela*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1993.
- , “Escuela y sociedad en los distritos de Texcoco y Chalco: 1923–1940”, en Luz Elena Galván, *Miradas en torno a la educación de ayer*, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa / Universidad de Guadalajara, 1997.

- ALTHUSSER, LOUIS, *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- ANDERSON, BENEDICT, *Comunidades imaginadas*, México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- ANDERSON, GARY, "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status, and New Directions", *Review of Educational Research*, vol. 59, no. 3, otoño de 1989.
- APPLE, MICHAEL W., y L. WEIS, "Ideology and Practice in Schooling: a Political Conceptual Introduction", en M. Apple y L. Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983.
- BÁRCENA, ANDREA, *Ideología y pedagogía en el jardín de niños*, México: Océano, 1987.
- BARKER, R. G. y L. S. BARKER, "Social Actions in Behavior Streams of American and English Children", en R. G. Barker (comp.), *The Stream of Behavior: Explorations of Its Structure and Content*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- BECKER, HOWARD S., "Historias de vida en sociología", en J. Balán y otros, *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- BECKER, HOWARD S., BLANCHE GEER, EVERETT HUGHES y ANSELM L. STRAUSS, *The Boys in White: Students Culture in Medical School*, Chicago: University of Chicago Press, 1961.
- BERGER, PETER L., y THOMAS LUCKMANN, *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu, 1979.
- BERNSTEIN, BASIL, y otros, *Class, Codes and Control*, Londres: Routledge, 1971.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA, *La realidad emocional y sensual en la familia y en el jardín de niños*, tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1985.
- , "Seguimiento metodológico de un proceso de investigación en educación: las prácticas preescolares (1983-1984)", en Carlos Escalante y María del Carmen Sánchez (comps.), *Etnografía e in-*

- vestigación educativa*, Toluca: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1991.
- , "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", *Nueva Antropología*, no. 42, 1992a.
- , "Adaptaciones escolares en una comunidad mazahua", en M. Rueda y M. A. Campos 1992.
- , "Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar", en Margarita Arroyo Acevedo (coord.), *La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica*, México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, 1995.
- , "Aproximación histórica al estudio etnográfico de la relación indígenas migrantes y procesos escolares: familias yalaltecas asentadas en la periferia metropolitana", *Avances de Investigación*, vol. 5, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, 1996a.
- , "Cacicazgo indígena y pragmatismo social en centros educativos de la Sierra Norte de Oaxaca (1930)", ponencia presentada en el Sexto Encuentro Nacional y Segundo Internacional de Historia de la Educación, Guadalajara, México, 1996b.
- , "Historias familiares, escolarización e iniciativa cultural yalalteca", *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 27, no. 3, 1997.
- , *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis doctoral, Aguascalientes: Centro de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Aguascalientes, 1998a.
- , "Repensando la articulación émico-ética en etnografía de la educación", en B. Calvo, G. Delgado y M. Rueda (coords.) 1998.
- , *Procesos de adaptación escolar y docente en una comunidad mazahua del Estado de México*, informe de investigación, manuscrito inédito, México.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA, y JUAN BERNARDO ALFONSECA, *La Unión Cooperativa Hidalgo: un estudio de caso sobre estructuras de dominación rurales*, tesis de licenciatura, México: Facultad de Ciencias Po-

- líticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1983.
- BERTELY BUSQUETS, MARÍA, y MARTHA CORENSTEIN, "Panorama de la investigación etnográfica en México: una mirada a la problemática educativa", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo 1994.
- BLUMER, HERBERT, "Society as Symbolic Interaction", en A. Roce (comp.), *Human Behavior and Social Processes*, Boston: Houghton Mifflin, 1962.
- BORKO, H., y M. EISENHART, "Students Conceptions about the Readers and Their Reading Experiences in School", *Elementary School Journal*, no. 86, 1986.
- CALVO, BEATRIZ, *El contexto social de un experimento pedagógico en una comunidad urbana*, tesis de licenciatura (manuscrito), México: Universidad Iberoamericana, 1976.
- CALVO, BEATRIZ, GABRIELA DELGADO y MARIO RUEDA (coords.), *Nuevos paradigmas; compromisos renovados. Experiencias de investigación cualitativa en educación*, Universidad Autónoma de Ciudad Juárez / The University of New Mexico, 1998.
- CAMPOS, MIGUEL ÁNGEL, SARA GASPAS y CECILIA LÓPEZ, "Oferta y asimilación de valores científicos en la enseñanza de la biología", en M. Rueda y M. A. Campos (coords.) 1992.
- CARVAJAL, ALICIA, "El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: un estudio etnográfico en la escuela primaria", México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1988.
- CLIFFORD, JAMES, y GEORGE E. MARCUS (comps.), *Retóricas de la antropología*, University of California Press / Júcar Universidad, 1991.
- COHEN, ANTHONY, *The Symbolic Construction of Community*, Nueva York: Routledge, 1985.
- COMAROFF, JOHN, y JEAN COMAROFF, *Of Revelation and Revolution: Christianity, Colonialism and Consciousness in South Africa*, vol. I, Chicago y Londres: University of Chicago Press, 1991.
- CORENSTEIN, MARTHA, "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento", en M. Rueda y M. A. Campos 1992.

- CORNEJO, ALEJANDRO, *La escuela secundaria de Xoco. Un estudio de caso sobre procedencias socioeconómicas e interacciones educativas en un grupo de alumnos*, tesis de licenciatura (manuscrito), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DAVIS, J., "Teachers, Kids, and Conflict: Ethnography of Junior High School", en J. P. Spradley y D. W. McCurdy (comps.), *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, Chicago: Science Research Associates, 1972.
- DUBBERT, M. L., "Another Route to a General Theory of Cultural Transmission: a Systems Model", *Council on Anthropology and Education Quarterly*, vol. 6, no. 22, 1975.
- DYCK, A. J., "The Social Contacts of Some Midwest Children with Their Parents and Teachers", en R. G. Barker (comp.), *The Stream Behavior: Explorations of Its Structure and Content*, Nueva York: Appleton-Century-Crofts, 1963.
- DOYLE, J., "Helpers, Officers, and Lunchers: Ethnography of a Third Grade Class", en J. P. Spradley y D. W. McCurdy (comps.), *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, Chicago: Science Research Associates / Antropología Aplicada.
- DURKHEIM, EMILE, *El suicidio*, Buenos Aires: Schapire, 1965.
- , *De la división del trabajo social*, Buenos Aires: Schapire, 1967.
- , *Las reglas del método sociológico*, Buenos Aires: Schapire, 1971.
- EDWARDS, VERÓNICA, "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico", *Cuadernos de Investigación Educativa*, no. 19, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1986.
- EISENHART, M., "Women Choose Their Careers: a Study of Natural Decision-Making", *The Review of Higher Education*, no. 8, 1985.
- ERICKSON, FREDERICK, "Some Approaches to Inquiry in School-Community Ethnography", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 8, no. 3, 1977 [versión en castellano: "Algunos enfoques para el estudio de las comunidades escolares", México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav].
- , "Transformation and School Success: the Politics and Culture

- of Educational Achievement", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, 1987.
- , "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Merlin C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza*, tomo II, Barcelona: Paidós, 1989.
- ERICKSON, FREDERICK, y G. MOHATT, "The Cultural Organization of Participation Structures in Two Classrooms of Indian Students", en George Spindler (comp.), *Doing the Ethnography of Schooling*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- EVERHART, ROBERT B., "Classroom Management Student Opposition, and the Labor Process", en Michael W. Apple y L. Weis (comps.), *Ideology and Practice in Schooling*, Filadelfia: Temple University Press, 1983.
- FLORES, LEILA, CYNTHIA BROCK y NIRIA TREVIÑO, "Making Literacy 'Connections' with Emergent Bilingual Readers: Examining the Role of Classroom Talk", ponencia presentada en el VII Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, Guadalajara, México, 1999.
- FOUCAULT, MICHEL, *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI, 1981.
- FRIEDRICH, PAUL, "Experiencias y métodos", en *Los príncipes de Naranja. Un ensayo del método antropológico*, Buenos Aires: Grijalbo, 1991.
- FUENTE, JULIO DE LA, "50 años de escuela", *El Maestro Rural*, tomo XIII, nos. 7 y 8, 1940.
- , *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, México: Instituto Nacional Indigenista, 1964.
- , *Yalalag, una villa zapoteca serrana*, México: Instituto Nacional Indigenista, 1977.
- GADAMER, HANS-GEORG, "La lógica de la pregunta y respuesta", en Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método*, tomo I, Salamanca: Sígueme, 1988.
- GALVÁN, LUCILA (coord.), *Maestros y padres en la escuela*, Veracruz: Benemérita Escuela Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen / Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Veracruz, 1985.

- GALVÁN, LUZ ELENA, "Una historia de maestros rurales en el municipio de Tequisquiapan, Querétaro", en L. E. Galván y otros, *Memorias del Primer Simposio de Educación*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1994.
- GAMIO, MANUEL, *La población del valle de Teotihuacán*, México: Dirección de Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública, 1922.
- GARAY, GRACIELA DE, *La historia con micrófono*, México: Instituto de Investigaciones Sociales José María Luis Mora, 1994.
- GEARING, F., "Structures of Censorship, Usually Inadverted: Studies in a Cultural Theory of Education", *Council on Anthropology and Education Quarterly*, vol. 6, no. 22, 1975.
- GEERTZ, CLIFFORD, *La interpretación de las culturas*, Barcelona: Gedisa, 1987.
- , *El antropólogo como autor*, Barcelona: Paidós, 1989.
- GIROUX, HENRY, "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: a Critical Analysis", *Harvard Educational Review*, vol. 53, no. 3, 1983.
- GOETZ, JUDITH P., "Theoretical Approaches to the Study of Sex-Role Culture in Schools", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 9, 1978.
- GOETZ, JUDITH P., y H. F. Hansen, "The Cultural Analysis of Schooling", *Council on Anthropology and Education Quarterly*, vol. 5, no. 4, 1974.
- GOFFMAN, ERVING, *Ritual de la interacción*, Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- GOOD, Y., y P. K. HATT, *Métodos de investigación social*, México: Trillas, 1987.
- GOODENOUGH, WARD H., *Culture, Language, and Society*, Massachusetts: Addison-Wesley, 1971.
- GRAMSCI, ANTONIO, *Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno*, México: Juan Pablos, 1975.
- HAMMERSLEY, MARTYN, y PAUL ATKINSON, *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona: Paidós, 1994.
- HEKMAN, SUSAN, "Action as a Text: Gadamer's Hermeneutics and the

- Social Scientific Analysis of Action", *Journal for Theory of Social Behaviour*, vol. 14, no. 3, 1984.
- HERNÁNDEZ JOAQUÍN, y CECILIA LÓPEZ, "La enseñanza de las prácticas de laboratorio en la Facultad de Psicología de la UNAM", en M. Rueda y M. A. Campos (coords.) 1992.
- HOBSBAWM, ERIC, y TERENCE RANGER, *The Invention of Tradition*, Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- HYMES, DEEL, y otros (comps.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York: Teachers College Press, 1972.
- IBARROLA, MARÍA DE, "La formación de investigadores en México", *Avance y Perspectiva*, no. 33, 1987.
- IWANSKA, ALICJA, *Purgatorio y utopía. Una aldea de los indígenas mazahuas*, México: Secretaría de Educación Pública, 1972.
- JACOB, EVELYN, "Qualitative Research Traditions: a Review", *Review of Educational Research*, vol. 57, no. 2, 1987.
- , y CATHIE JORDAN, "Moving to Dialogue", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, no. 4, 1987.
- JOHN, VERA P., "Styles of Learning-Styles of Teaching: Reflections on the Education of Navajo Children", en Courtney B. Cazden, Vera P. John y Dell Hymes (comps.), *Functions of Language in the Classroom*, Nueva York: Teachers College, 1972.
- JORDAN, CATHIE, "Translating Culture: from Ethnographic Information to Educational Program", *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 16, 1985.
- JOUTARD PHILIPPE, y otros, *Historia oral e historia de vida*, San José: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1988.
- JUÁREZ, NICOLÁS, *El lado oscuro del proyecto socializante: el narcisismo*, tesis de maestría, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1998.
- JULES, HENRY, "A Cross-Cultural Outline of Education", en H. JULES, *Essays on Education*, Middlesex: Penguin, 1971.
- KAHN, J. S., *El concepto de cultura: textos fundamentales*, Barcelona: Anagrama, 1975.
- KEESING, ROBERT M., y otros, *Perspectives in Cultural Anthropology*,

- Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1971.
- LABOV, WILLIAM, *Language in the Inner City*, Filadelfia: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LEE, DOROTHY, "A Socio-Anthropological View of Independent Learning", en T. Gleason G., *The Theory and Nature of Independent Learning*, Scranton: International Textbook, 1974.
- LENIN, VLADIMIR ILICH, *El Estado y la revolución*, Moscú: Progreso, 1966.
- , *El imperialismo, etapa superior del capitalismo*, Buenos Aires: Ateneo, 1974.
- , *Las tesis de abril*, Moscú: Progreso, s. f.
- LEVINE, ROBERT A., "Research Design in Anthropological Fieldwork", en Narroll y R. Cohen (comps.), *A Handbook of Method in Cultural Anthropology*, Nueva York: Columbia University Press, 1973.
- LEVINSON, BRADLEY, "Contra toda la diferencia: producción de una cultura de la igualdad en una escuela secundaria mexicana", ponencia presentada en el Third Inter-American Symposium on Ethnography and the Classroom, Albuquerque, University of New Mexico / Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.
- LINCOLN, YVONNA, "Reading Responsibly: Ethnography and Prudential Caring", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, no. 2, 1997.
- LUKÁCS, GEORGE, *Historia y consciencia de clase*, México: Grijalbo, 1969.
- LUKE, ALLAN, "Text and Discourse in Education: an Introduction to Critical Discourse Analysis", en Michael W. Apple (comp.), *Review of Research in Education*, no. 21, Washington: American Educational Research Association, 1995.
- MACÍAS, JOSÉ, "The Hidden Curriculum of Papago Teachers: American Indian Strategies for Mitigating Cultural Discontinuity in Early Schooling", en George Louis Spindler (comp.), *Interpretative Ethnography of Education: at Home and Abroad*, Nueva Jersey, 1987.
- MAGRASSI, GUILLERMO E., y MANUEL M. ROCCA, *La historia de vida*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1980.

- MALINOWSKI, BRONISLAW, *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona: Península, 1961.
- MARX, CARLOS, *Los manuscritos de 1844*, Madrid: Alianza, 1969.
- , *La ideología alemana*, México: Grijalbo, 1970.
- , *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política*, Madrid: Siglo XXI, 1972.
- , *El Capital*, México: Fondo de Cultura Económica, 1976.
- MAURER, EUGENIO, “¿Aprender o enseñar? La educación en Takinwits, poblado tzeltal de Chiapas, México”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, vol. 7, no. 1, México, 1977.
- MCDERMOTT, R. P., “Social Relations as Contexts for Learning in School”, *Harvard Educational Review*, no. 47, 1977.
- MEAD, GEORGE HERBERT, *Espíritu, persona y sociedad*, Barcelona: Paidós, 1982.
- MEDINA, PATRICIA, “Ser maestro, estar en la escuela. La apropiación cotidiana del trabajo escolar en las relaciones entre maestros”, *Informes de Investigación*, no. 4, México: Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- MORENO, MONTSERRAT, *La pedagogía operatoria*, Barcelona: Laia, 1983.
- OGBU, JOHN, “School Ethnography: a Multi Level Approach”, *Anthropology and Education Quarterly*, no. 12, 1981.
- , “Variability in Minority School Performance: a Problem in Search of an Exploration”, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 18, no. 4, 1987.
- , *The Next Generation: an Ethnography of Education in Urban Neighborhood*, Nueva York: Academic Press, 1974.
- ORNELAS, ANA, “La heterogeneidad lingüística y sus efectos en la construcción del conocimiento escolar en el aula”, en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Miguel Ángel Campos (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1991.
- PAGE, REBA N., “Teaching About Validity”, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 10, no. 2, 1997.

- PARADISE, RUTH, “Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en la escuela primaria”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 5, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1979.
- , *Una resistencia efectiva frente a las presiones de la urbanización: el caso de los migrantes mazahuas a la Merced*, ponencia presentada en el Primer Encuentro de Estudios sobre la Región Mazahua, México: INAH / UDEM / INI / CCM, 1985a.
- , “Un análisis psicosocial de la motivación y participación emocional en un caso de aprendizaje individual”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 15, no. 1, 1985b.
- , *Learning Trough Social Interaction: the Experience and Development of Mazahua Self in the Context of the Market*, tesis doctoral, University of Pennsylvania, 1987.
- , *Cultural Meaningfulness in Nonverbal Interaction: Mazahua Children Learning How to Be Separate-But-Together* (manuscrito) México, 1989.
- , “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”, *Infancia y Aprendizaje*, vol. 55, Madrid, 1991.
- PARROTT, S., “Games Children Play: Ethnography of Second-Grade Recess”, en J. P. Spradley y D. W. McCurdy (comps.), *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*, Science Research Associates, 1972.
- PEÑA, GUILLERMO DE LA, *El aula y la férula*, México: El Colegio de Michoacán, 1981.
- , “Articulación y desarticulación de las culturas”, en *Enciclopedia iberoamericana de filosofía*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, en prensa.
- PEÑA, GUILLERMO DE LA, y P. GRAVES, “School Organization and Political Control in Mexico: a Case Study”, ponencia presentada en la XXXIV reunión de la Sociedad Internacional de Antropología, 1975.
- PHILIPS, SUSAN, “Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Indian Children in Community and Classroom”,

- en Courtney B. Cazden, Vera P. John y Dell Hymes (comps.), *Functions of Language in Classroom*, Nueva York: Teachers College Press, 1972 [versión en castellano: "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Springs en la comunidad y en el salón de clase", trad. Ruth Mercado, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1972].
- , *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation*, Nueva York: Longman, 1983.
- PINEDA, JOSÉ MANUEL, y ANTONIO ZAMORA, "Disciplina, procesos sociales e institución escolar", *Informes de Investigación*, vol. 1, México: Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- PORTANTIERO, JUAN CARLOS, *Los usos de Gramsci*, México: Siglo XXI, 1977.
- QUIROZ, RAFAEL, "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos de la escuela secundaria", *Infancia y Aprendizaje*, no. 55, 1977.
- RAMÍREZ, BEATRIZ, *La enseñanza diferencial de la lecto-escritura y su relación con factores socioeconómicos*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1980.
- REMEDÍ, EDUARDO, y otros, *El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y el quehacer del maestro*, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1989.
- RICOEUR, PAUL, *Hermeneutics and the Human Sciences. Essays on Language, Action and Interpretation*, Cambridge: Cambridge University Press / Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1981.
- RIST, RAY, "Student Social Class and Teacher Expectations: the Self-Fulfilling Prophesy in Ghetto Education", *Harvard Educational Review*, vol. 40, no. 3, 1970 [versión en castellano: "Clase social del estudiante y expectativas del maestro: la profecía auto-confirmable en la educación del ghetto", México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav.]
- ROBLES, ADRIANA, *Los preescolares: páginas en blanco o sujetos con histo-*

- ria*, tesis de licenciatura, México: Universidad Pedagógica Nacional, 1988.
- , *Tiempo muerto o tiempo vivo: niños mazahuas en una escuela rural*, ponencia presentada en el IV Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1998.
- , "¿Tiempo muerto o tiempo vivo?: mazahuas en una escuela rural", en M. Rueda, G. Delgado y Z. Jacobo 1994.
- , "Diálogo cultural: el tiempo mazahua en un jardín de niños rural", México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1996.
- ROCKWELL, ELSIE, *La relación entre etnografía y teoría en la investigación educativa*, documento interno, México: Dirección de Investigación en Educación / Cinvestav, 1980.
- , "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela", *Cuadernos de Investigación Educativa*, no. 3, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1982.
- , *La dinámica cultural en la escuela: sistemática o histórica*, manuscrito inédito, México, 1990.
- , "Schools of the Revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala, 1910–1930", en M. Gilbert, Joseph y Daniel Nugent, *Everyday Forms of States Formation. Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Durham y Londres: Duke University Press, 1994.
- , *Hacer escuela. transformaciones de la cultura escolar, Tlaxcala 1910–1940*, tesis doctoral, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1996.
- ROCKWELL, ELSIE, y JUSTA EZELETA, *La escuela: un relato de un proceso de construcción inconcluso*, São Paulo: CLACSO, 1983.
- RUEDA, MARIO, y MIGUEL ÁNGEL CAMPOS (coords.), *El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas*, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1992.

- RUEDA, MARIO, GABRIELA DELGADO y ZARDEL JACOBO (coords.), *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México, 1994.
- SAENZ, MOISÉS, *México íntegro*, Lima: Imprenta Torres Aguirre, 1936.
- , “La escuela rural mexicana”, en J. Comas, *La antropología social aplicada en México: trayectoria y antología*, tomo III, México, 1964.
- SANDOVAL, ETELVINA, “Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos”, *Cuadernos de Investigación Educativa*, vol. 18, México: Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav, 1986.
- SCANLON, ARLENE PATRICIA, “Guía preliminar para la clasificación de datos sobre organización social de Escuelas”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, no. 1, 1975.
- SCHUTZ, ALFRED, *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, La Haya: Martinus Nijhoff, 1971.
- SCHOGGEN, P., “Ecological Psychology and Mental Retardation”, en G. Sackett (comp.), *Observing Behaviour, vol. 1: Theory and Applications in Mental Retardation*, Baltimore: University Park Press, 1978.
- SPINDLER, GEORGE, (comp.), *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*, Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1982.
- THOMAS, CARROL, *Systematic Observation for Competency Teacher Education*, Nueva York: University of Buffalo, 1985 [versión en castellano: *La observación sistemática para la formación de docentes*, trad. Carlos García, México: Universidad Pedagógica Nacional.]
- THOMPSON, PAUL, *La voz del pasado*, Madrid: Ediciones Alfons el Magnánim, 1988.
- VALENTÍNEZ, MARÍA DE LA LUZ, *La persistencia de la lengua y la cultura purépecha frente a la educación escolar*, México: Instituto Nacional Indigenista / General de Educación Indígena / Secretaría de Educación Pública, 1982.
- VARGAS, MARÍA EUGENIA, *Educación y cultura. La educación bilingüe y bicultural en comunidades purépechas*, México: Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, 1982.

- , *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964–1982)*, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 1994.
- WALCOTT, HARRY F., “Criteria for an Ethnographic Approach to Research in Schools”, *Human Organization*, no. 34, 1975.
- WEBER, MAX, *Economía y sociedad*, México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- WEISNER, y otros, “Unpacking Cultural Effects of Classroom Learning: Native Hawaiian Peer Assistance and Child Generated Activity”, *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 19, no. 4, 1988.
- WHITING, JOHN W. M., y otros, *Field Manual for the Cross Cultural Study of Child Rearing*, Cambridge, Mass.: Laboratory of Human Relations, Harvard University Press, 1953.
- WILLIS, PAUL, *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Akal, 1988.
- WOODS, PETER, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós, 1993.